

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A Educação não formal para a gestão de conflitos e desenvolvimento de
competências em jovens institucionalizados**

Ana Rita Pimentel Dias

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
Área de Especialização em Desenvolvimento Social e Cultural

Relatório de estágio orientado pelas Professoras Doutoradas
Carmen Cavaco e Carolina Carvalho

2020

“Educação não transforma o mundo.

Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do estágio curricular, integrado no Mestrado em Educação e Formação, na área de especialização em Desenvolvimento Social e Cultural. O mesmo é fruto de um trabalho realizado ao longo de 7 meses, num Lar de Infância e Juventude, cuja principal missão é proteger as crianças e jovens em situação de risco, garantindo a satisfação das suas necessidades básicas de higiene, alimentação, educação, e segurança, num ambiente estável e acolhedor, semelhante a uma estrutura familiar. A instituição acolhe jovens do sexo feminino, dos 12 aos 18 anos de idade, protegendo ainda adolescentes mães ou grávidas, bem como os irmãos das mesmas, caso tenham até aos 11 anos de idade.

A atuação durante o estágio teve como principal foco a integração junto da equipa educativa do lar, através do apoio e execução de tarefas nas áreas da educação e da saúde, e participação nas dinâmicas e rotinas da casa, tendo por base os valores de solidariedade, responsabilidade, cooperação e apoio, segurança e proteção. A dinamização de atividades inseridas na metodologia da Educação não-formal, à luz das reflexões de autores como Canário e Gadotti, estiveram na base de um trabalho mais profundo acerca de gestão de emoções e conflitos, autoconhecimento e autoestima, construção de relações interpessoais e desenvolvimento integral.

Os saberes, experiências e aprendizagens desenvolvidas ao longo da Licenciatura e Mestrado permitiram uma atuação mais adequada e consciente em contexto de estágio, que, numa conjuntura, constituíram uma oportunidade para o meu crescimento pessoal e profissional.

Palavras-Chave: Comportamentos de Risco; Crianças e Jovens Institucionalizadas; Lar de Infância e Juventude; Educação Não Formal; Desenvolvimento de competências; Gestão de conflitos.

Abstract

This report is part of the curricular internship, integrated in the Master-Degree in Education and Training, specialized in Social and Cultural Development. This is the result of a work carried out over 7 months in a Child Care Institution, whose main mission is to protect children and youth in risk, ensuring the satisfaction of their basic needs of hygiene, food, education, and security in a stable and welcoming environment, similar to a family structure. The institution welcomes young girls, from 12 to 18 years old, and also protects teenage mothers or pregnant women, as well as their siblings, if they are up to 11 years old.

My performance during the internship was mainly focused on the integration in the Institution's education team, through the support and execution of tasks in the areas of education and health, and participation in the dynamics and routines of the house, based on the values of solidarity, responsibility, cooperation and support, security and protection. The dynamization of activities inserted in the methodology of non-formal education, in the light of the reflections of authors such as Canário and Gadotti, were the basis of a deeper work on emotion and conflict management, self-knowledge and self-esteem, building interpersonal relationships and development.

The knowledge, experiences and learning developed during the Degree and Master-Degree allowed me to have a more appropriate and conscious performance in this internship, which, in their whole, constituted an opportunity for my personal and professional grow.

Key-words: Risk Behaviour; Institutionalized Children and Young Adults; Child Care Institution; Non-formal Education; Skills Development; Conflit management.

Agradecimentos

Um profundo agradecimento:

Aos professores que cruzaram o meu caminho escolar e académico, pelos saberes transmitidos. Em especial às professoras Carmen Cavaco e Carolina Carvalho pela orientação e aconselhamento prestados ao longo deste processo que culmina no presente relatório de estágio.

Às minhas miúdas, pela beleza de um caminho longo onde, com avanços e recuos, se aprendeu a confiar e entregar. Relembrar-vos-ei sempre com um abraço ternurento e uma traquinice por trás. À equipa educativa, educadoras sociais e diretor, pela oportunidade e constante disponibilidade para tornar o estágio possível, amparado e cheio.

Aos meus amigos, pela preocupação, incentivo, compreensão e amor. À Maria Inês, à Sónia, às Márias, aos GT, à Edu, à Catarina- a quem despejei os meus desabafos, e com quem celebrei pequenas e grandes alegrias.

À Bibizinha, pela amizade, cumplicidade, partilha e parceria, no académico, no profissional, e na vida.

À mãe, ao Caducha, (ao pai e ao tio), pelo amor incondicional que nos marca e nos une, sempre. Aos meus coriscos e familiares, pela força e apoio.

Siglas Utilizadas

CAFAP - Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

CAT – Centro de Acolhimento de Emergência

CEF – Curso de Educação e Formação

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CNPDPCJ – Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens

DGRSP – Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

DT – Diretor de Turma

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ISS – Instituto da Segurança Social

LIJ – Lar de Infância e Juventude

LOC – Livro de Ocorrências

LIJE – Lar de Infância e Juventude Especializado

LPCJP – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

MPP – Medida de Promoção e Proteção

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PALOP – País Africano de Língua Oficial Portuguesa

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

SNA – Saída não-autorizada

Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento legal e orientações políticas.....	4
1 - Os direitos da criança	4
2 - Crianças e jovens em contexto de risco e/ou perigo	5
3 - Intervenção e respostas socioeducativas	8
3.1 - Processo de intervenção e entidades envolvidas	8
3.2 - Respostas socioeducativas de promoção e proteção.....	11
3.2.1 - Lar de infância e juventude	13
3.2.2 - Perfil do educador.....	16
Capítulo II - Enquadramento teórico.....	18
1 - Educação e formação.....	18
1.1 - Educação não-formal e informal	20
2 - Infância e adolescência	22
2.1 - Infância	22
2.2 - Adolescência.....	25
2.2.1 - Perspetiva social de juventude.....	28
3 - Os adolescentes e o risco.....	30
3.1 - A família	31
3.2 - O grupo de pares	33
3.3 - A escola.....	35
3.4 - A comunidade	35
4 – Desenvolvimento e gestão de competências emocionais	36
5 - Gestão de conflitos	38
5.1 – Conceito de conflito.....	38
5.2 – Estilos e estratégias de gestão de conflitos	40
5.3 - Mediação de conflitos	43
Capítulo III - Dinâmica de estágio.....	46
1 - Caraterização da instituição	46
1.1 - Organização	47
1.2 - Estrutura	48
2 - O Lar de infância e juventude	50
2.1 - Perfil das crianças e jovens acolhidas.....	51
2.2 - Perfil da equipa	55

3 - Balanço da minha atuação	56
3.1 – Planeamento e dinamização de atividades lúdicas.....	57
3.2 – Gestão de conflitos no dia-a-dia.....	67
3.3 – Atividades no campo da educação social.....	73
3.4 – Participação no quotidiano do lar e outras atividades	78
Considerações finais.....	84
Referências bibliográficas.....	89
Anexos	96

Índice de Figuras

Figura 1 - Esquema da Atuação da CPCJ no processo de intervenção com criança/jovem em situação de perigo.

Figura 2 - Estrutura da Hierarquização dos órgãos da Fundação.

Figura 3 - Gráfico das Idades das jovens e mães-jovens.

Figura 4 - Gráfico dos Países de origem das jovens.

Figura 5 - Gráfico das Ocupações das jovens.

Índice de Anexos

Anexo I- Tabela de medicação temporária e SOS permanente.

Anexo II- Tabela mensal do registo diário dos banhos das crianças e bebés.

Anexo III- Horários escolares e de entrada e saída do lar durante a semana.

Anexo IV - Planificação Festa da Primavera.

Anexo V - Processo de preparação da festa da Primavera.

Anexo VI - Durante a festa.

Anexo VII - Planificação jogo das maçãs penduradas.

Anexo VIII – Planificação jogo do esparguete e latas de sumo.

Anexo IX- Planificação jogo do ovo cozido.

Anexo X –Planificação jogo do Quim dos cheiros e objetos.

Anexo XI – Planificação jogo dos balões.

Anexo XII- Planificação jogo dos rebuçados na farinha.

Anexo XIII- Preparação da porta de Natal.

Anexo XIV- Mural da Festa da Primavera.

Anexo XV - Nota de campo: cereais pelos ares.

Anexo XVI - Nota de campo: “vamos caminhar? Vamos!”.

Anexo XVII - Nota de campo: jogos fixos e mexidos.

Anexo XVIII - Nota de campo: o gosto pela cozinha.

Anexo XIX - Nota de campo: a festa da primavera.

Anexo XX - Nota de campo: o jogo das maçãs penduradas.

Anexo XXI - Nota de campo: o jogo das latas.

Anexo XXII - Nota de campo: o quim dos cheiros e objetos.

Anexo XXIII - Nota de campo: o jogo dos balões e do rebuçado.

Anexo XXIV - Nota de campo: maternidade, conflito 1.

Anexo XXV - Nota de campo: “é minha!”, “não, é minha!”, conflito 2.

Anexo XXVI - Nota de campo: “passa-me aí esse guardanapo”, conflito 3.

Anexo XXVII - Nota de campo: término de namoro, conflito 4.

Anexo XXVIII - Nota de campo: “o teu barulho acordou o meu filho!”.

Anexo XXIX - Nota de campo: acompanhamento a consultas.

Anexo XXX - Nota de campo: o quotidiano do lar.

Anexo XXXI - Nota de campo: as decorações natalícias.

Anexo XXXII - Nota de campo: “obrigada!”.

Anexo XXXIII - Nota de campo: Sejam bem-vindas!

Anexo XXXIV - Nota de campo: acompanhamento à DGRSP.

Anexo XXXV - Nota de campo: concurso "Criar sorrisos", IKEA.

Anexo XXXVI - Nota de campo: reuniões de equipa.

Anexo XXXVII - Nota de campo: formações.

Introdução

O presente trabalho consiste num relatório resultante de um estágio curricular no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, com especialização em Desenvolvimento Social e Cultural. A metodologia de estágio curricular tem como principal finalidade preparar os alunos para a realidade profissional numa área educativa à sua escolha, constituindo não só uma oportunidade para o desenvolvimento de competências com base na utilização dos conhecimentos teóricos mobilizados ao longo dos anos de formação académica, como uma possibilidade de contacto com profissionais no mundo da educação, úteis para a sua aprendizagem enquanto mestrandos e futuros profissionais. As características da metodologia apresentada foram ao encontro do que eu, enquanto aluna sem experiência profissional na área, pretendia e tornou-se a escolha óbvia.

O estágio curricular realizado teve a duração de 7 meses, e ganhou forma num Lar de Infância e Juventude, cuja principal missão é proteger as crianças e jovens em situação de risco, garantindo a satisfação das suas necessidades básicas de higiene, alimentação, educação, e segurança, num ambiente estável e acolhedor, semelhante a uma estrutura familiar. A instituição acolhe jovens do sexo feminino, dos 12 aos 18 anos de idade, protegendo ainda adolescentes mães ou grávidas, bem como os irmãos das mesmas, caso tenham até aos 11 anos de idade.

As crianças e jovens institucionalizadas são indivíduos que se encontram em contextos de risco e, portanto, em situações de vulnerabilidade familiar e/ou social. Com os seus direitos postos em causa, estas crianças e jovens procuram um lar que, através da estabilidade e do amor, seja uma oportunidade para o seu crescimento e desenvolvimento integral. O processo de desenvolvimento integral, ou seja, o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural de um indivíduo, afirma-se como um processo complexo. A complexidade deste processo assenta no pressuposto de um sujeito enquanto uno, cuja evolução plena depende da articulação entre o desenvolvimento humano consigo e com o Outro, e o processo de educação. A importância da figura do outro neste processo deve se reconhecida na mesma balança onde pende a importância da figura do próprio. Assim, num equilíbrio entre o conhecimento e a empatia para com o outro, surge a necessidade de trabalhar sobre o autoconhecimento - um dos principais meios para o fazer é a Educação.

A Educação apresenta-se como um vasto campo, composto pela Educação Formal – conhecida como a Educação que respeita os moldes de ensino estipulados pelas

entidades formais e nacionais de Educação-, Não Formal – caracterizada por uma Educação intencional, mas flexível a nível de espaço, tempo e métodos-, e Informal – todas as situações da vida das quais surge um processo de aprendizagem espontâneo. As três tipologias de educação devem atuar de forma a complementarem-se, permitindo que o sujeito, enquanto principal agente das suas experiências, reflexões e consequentes processos de aprendizagem, consiga ter as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento integral (Coombs & Ahmed, 1975; Gadotti, 2005).

A Educação ganha, muitas vezes, personificação em diversos encontros com o outro, nomeadamente figuras de referência e pessoas que nos vão guiando ao longo do caminho da vida. A escolha da área de atuação do estágio realizado – crianças e jovens em risco, posteriormente institucionalizadas num Lar de Infância e Juventude - foi impulsionado pela motivação e sonho de querer tornar-me uma pessoa e profissional que ajuda, protege e constrói para e com as pessoas, nomeadamente as que se encontram numa situação de vulnerabilidade e/ou exclusão social. A ambição maior de querer contribuir para o desenvolvimento integral de um indivíduo através do processo educativo, deixando simultaneamente que esse processo atinja o meu próprio desenvolvimento, levou-me a cruzar caminho com um conjunto de jovens incríveis.

Refiro que as minhas ações ao longo do estágio procuraram seguir as diretrizes da carta de ética dos profissionais de Ciências da Educação (SPCE, 2014), e da carta de ética e conduta da entidade que me aceitou enquanto estagiária, e do protocolo acordado entre a entidade e o Instituto de Educação, onde constam o contexto e objetivos do estágio a realizar. No presente relatório de estágio serão respeitados o anonimato e a privacidade da entidade, dos seus membros, da equipa educativa e das crianças e jovens acolhidas.

A minha atuação no estágio concretizou-se na integração da equipa educativa, acompanhando-a e apoiando-a em todas as dinâmicas e rotinas da casa, nomeadamente no acompanhamento de consultas médicas, reuniões escolares, trabalhos escolares, e outros. Durante o estágio incluiu-se a dinamização de atividades com base na metodologia da Educação não-formal, para criar uma relação de proximidade com as jovens e, posteriormente, trabalhar algumas necessidades cruciais como a gestão de emoções e conflitos, competências relacionais, competências comunicativas, o autoconhecimento e a autoestima. O trabalho com a equipa educativa, que contribuiu e amparou todas as dinâmicas realizadas foi uma base para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O presente relatório está organizado em 5 partes: (1) a presente Introdução; (2) o Enquadramento legal e orientações políticas; (3) o Enquadramento teórico; (4) a Dinâmica de estágio; (5) as Considerações finais.

Na presente introdução foi apresentada uma contextualização acerca do estágio – âmbito, temática, motivações e ações; e esclarece-se ainda a organização do presente documento.

O primeiro capítulo – Enquadramento legal e Orientações políticas – consiste numa contextualização da realidade atual do nosso país relativamente à legislação vigente na temática da proteção das crianças e jovens em risco e perigo. Este capítulo procura dar a conhecer definições de conceitos base, bem como quais as intervenções e respostas sociais existentes. Este encontra-se dividido em três subcapítulos: (1) Os direitos da criança; (2) Crianças e jovens em contexto de risco e/ou perigo; (3) Intervenção e respostas socioeducativas.

O capítulo seguinte apresenta o Enquadramento teórico, que reúne todas as pesquisas e reflexões escritas relativamente às temáticas da Educação e formação (1), Infância e adolescência (2), Os adolescentes e o risco (3), com base nas teorias de diversos autores, que guiaram a atuação em contexto de estágio, o Desenvolvimento e gestão de competências emocionais (4), e Gestão de conflitos (5).

O terceiro capítulo diz respeito à Dinâmica de estágio, nomeadamente ao âmbito institucional em que o estágio decorreu, caracterizando a instituição relativamente à sua organização, estrutura e espaços (1); e mais precisamente descrevendo o Lar de Infância e Juventude, e respetiva equipa educativa e perfil das jovens institucionalizadas (2). Neste capítulo pode encontrar-se o balanço da minha atuação, nomeadamente das tarefas e atividades realizadas ao longo do estágio curricular (3).

Por último, apresentam-se as considerações finais, onde constam as principais dificuldades e aprendizagens desenvolvidas ao longo do período de estágio.

Capítulo I - Enquadramento legal e orientações políticas

O presente capítulo visa apresentar as leis e orientações políticas relativas à temática de crianças e jovens em contexto de risco. Primeiramente começa por definir-se o conceito “criança”, seguido dos direitos que lhe estão associados. Posteriormente, inicia-se a abordagem do tema “Crianças e jovens em contextos de risco e perigo”, clarificando ambos os contextos mencionados. Estes pressupõem uma situação de vulnerabilidade social, à qual poderá estar inerente uma intervenção social realizada por entidades competentes. O processo de intervenção, as entidades que o realizam, e as respostas socioeducativas disponíveis para a concretização da intervenção serão pontos abordados no decorrer do capítulo.

1 - *Os direitos da criança*

Todos os seres humanos, independentemente do seu género, língua, religião, cor, posição política, ou orientação sexual, estão protegidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assinada em 1948, a Declaração é constituída por trinta artigos, que resumem a sua essência nas palavras “provisão, proteção e participação” (ONU, 1948).

A declaração apresentada era, até à data, a única reguladora dos direitos da humanidade. No entanto, resultado de uma sociedade cada vez mais atenta às diferentes necessidades e interesses das faixas etárias que a constituem, o conceito “criança” assume um papel próprio. A ONU proclama a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, perspetivando a criança enquanto “todo o ser humano com menos de dezoito anos, exceto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo”, que “por falta de maturidade física e intelectual, demonstra necessidade de uma proteção e cuidados especiais” (Assembleia das Nações Unidas, 1989, p.4-6). A Convenção reúne um conjunto de direitos fundamentais civis, políticos, económicos, sociais e culturais assentes em quatro pilares: a não discriminação (todas as crianças – independentemente da sua raça, sexo, cor, língua, religião, posição política, nacionalidade, cultura, ... - têm o direito de desenvolver o seu potencial, seja onde for, de que maneira for); o interesse superior da criança deve ser prioritário em todas as ações e decisões; o direito fundamental à vida, que comporta consigo o desenvolvimento físico, emocional, mental e cognitivo de forma adequada, procurando-se assim a garantia de acesso a serviços básicos, bem como igualdade de

oportunidades; e por último, a voz da criança tem de ser ouvida e levada em consideração (ONU, 1989).

Portugal ratificou a Convenção em 1990, conferindo validade a todos os seus artigos, em território português. Desta forma, a lei portuguesa também considera menor quem não tiver completado 18 anos de idade (artigo 122.º do Código Civil). A nível nacional, os Direitos das crianças estão também consagrados na Constituição da República Portuguesa de 1976 (7ª. Versão, lei n.º1/2005 de 12/08), no artigo 69.º “Infância”. Neste artigo, o Estado assegura a proteção da criança, “com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições”. As crianças não são as únicas a serem abrangidas pela constituição, que refere ainda – no mesmo artigo - que também “os jovens gozam de proteção especial para efetivação dos seus direitos económicos, sociais e culturais”. Ou seja, os jovens estão também abrangidos pela proteção do Estado.

2 - Crianças e jovens em contexto de risco e/ou perigo

Todas as crianças e jovens têm direito a uma vida estável, em que lhes possam ser facultados os recursos e estímulos necessários ao seu desenvolvimento integral – físico, psicológico e emocional. Dependentes de outros para satisfazer os direitos promulgados na Convenção de Direitos mencionada anteriormente, as crianças e jovens devem estar ao cuidado de quem lhes quer – e consegue – bem. Num cenário idealístico, os seus familiares, entre os quais se destacariam os seus progenitores, seriam os agentes primordiais na vida das crianças e jovens. No entanto, nem sempre tal se verifica, pois algumas crianças e jovens experienciam lares desestruturados, caracterizados pela ausência de uma figura de referência positiva.

Quando o cumprimento dos direitos de uma criança ou jovem é posto em causa pelos seus tutores legais, torna-se insustentável que a/o mesma/o permaneça no seio em que vive. A ameaça à segurança – seja em que aspeto for – da vida da criança ou jovem é o limite para que o Estado se torne responsável pela situação e intervenha. Todos os Estados têm o dever de agir no sentido de apoiar a vítima e precaver qualquer tipo de risco e perigo, respondendo de imediato caso se confirme a necessidade de intervenção (art.º 19.º da CDC). Na Convenção sobre os Direitos da Criança, o artigo 19.º

responsabiliza o Estado do seu dever de “proteger a criança contra todas as formas de maus tratos por parte dos pais ou de outros responsáveis pelas crianças e estabelecer programas sociais para a prevenção de abusos e para tratar as vítimas” (ONU, 2004, p.13).

O Estado Português assume responsabilidade e garante a proteção de crianças e jovens em contextos vulneráveis através de um conjunto de leis e organismos sociais e jurídicos, dos quais são exemplo as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro-LPCJP). Estas respostas sociais, juntamente com o trabalho dos tribunais (Tribunal de Comarca ou de Família e de Menores), desempenham um papel de promoção da proteção e cumprimento dos direitos das crianças e jovens, garantindo o seu pleno desenvolvimento num ambiente seguro e adequado a todas as suas necessidades.

O sítio da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (2019) define CPCJ's como “instituições oficiais não jurídicas com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral”. A CPCJ atua quando, perante uma criança/jovem em cenário de perigo, as entidades com competência em matéria de infância e juventude não consigam intervir de forma adequada para remover a criança/jovem da situação apresentada. Esta atuação é feita em conformidade com a LPCJP.

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo n.º. 147/99 de 1 de Setembro é a principal referência legislativa no presente âmbito em análise. A intervenção estipulada na LPCJP para a promoção e proteção das crianças e jovens é aplicada em casos onde não sejam assegurados os seus direitos, nomeadamente quando existe uma ameaça à satisfação de necessidades básicas (fisiológicas, de segurança, sociais e relacionais, culturais e económicas) (art.º 19.º da Convenção dos Direitos da Criança). Na ausência dos direitos mencionados, afirma-se que a criança/jovem está em situação de risco o perigo.

De acordo com o sítio da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (2019), distinguem-se situações de risco enquanto situações que implicam um perigo potencial para a concretização dos direitos da criança, cujo baixo grau de gravidade não permite que sejam consideradas situações de perigo. No entanto, caso não exista uma intervenção adequada e atempada, a persistência ou agravamento destas situações poderão, por fim, conduzir a situações de perigo. Estamos perante uma situação de perigo quando existe um contexto de perigo iminente na vida da

criança/jovem, do qual esta não se consegue proteger. Estas situações nem sempre advêm de um contexto de risco prévio, podendo, por exemplo, ser despoletadas por uma situação de crise aguda e inesperada (morte, divórcio, ...). A LPCJP enumera, no artigo 3.º, alguns dos exemplos mais comuns para que uma criança/jovem se enquadre numa situação de perigo:

- “Estar abandonada ou viver entregue a si própria;
- Sofrer maus tratos físicos ou psíquicos;
- Ser vítima de abusos sexuais;
- Não receber os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;
- Ser obrigada a atividades ou trabalhos excessivos/inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- Estar sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhe oponham de modo adequado a remover essa situação;
- Estar ao cuidado de terceiros, durante o período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais.”

Logo que seja reconhecida a situação de perigo, o artigo 4.º da LPCJP defende uma intervenção precoce e imediata, que só interfira na vida da criança/jovem na medida do que for estritamente necessário para fazer face ao perigo identificado. O mesmo artigo prevê uma intervenção que atenda prioritariamente aos direitos e interesse superior da criança/jovem; e proteja a sua privacidade, intimidade, imagem e vida privada (Art.º 4.º da LPCJP).

Ao longo dos anos, a Lei de proteção de crianças e jovens em risco procurou acompanhar as mudanças e necessidades dos contextos sociais em constante e rápida transformação, sofrendo várias alterações. A Lei n.º23/2017 de 23 de Maio altera o conceito “menor” em termos legais, passando a adotar-se o estatuto de criança ou jovem para “pessoa com menos de 18 anos ou pessoa com menos de 21 anos que solicite a continuação da intervenção iniciada antes de atingir os 18 anos, e ainda a pessoa até aos 25 anos sempre que existam, e apenas enquanto durem, processos educativos ou de formação profissional (art.º 5.º da LPCJP). Ou seja, o estatuto de criança poderá abranger jovens até aos 25 anos, caso se encontrem nas condições descritas.

3 - Intervenção e respostas socioeducativas

3.1 - Processo de intervenção e entidades envolvidas

O processo de intervenção advém primeiramente de um processo de sinalização. A sinalização de uma criança/jovem em perigo pode ser denunciada por qualquer cidadão com ou sem relação com a mesma, ou por entidades com competência em matéria de Infância e Juventude (art.º 7.º da LPCJP). Após uma fase de diagnóstico para averiguar a veracidade da denuncia, o sistema de promoção e proteção nacional de crianças e jovens em risco ou perigo prevê o processo de intervenção em três níveis distintos. A reação interventiva do sistema é proporcional à gravidade do contexto em causa. O primeiro nível diz respeito à rede informal, em que apenas as entidades com competência em matéria de infância e juventude (escola, serviços de saúde, Segurança Social, Instituição Particular de Solidariedade Social - IPSS) estão envolvidas (art.º 6.º, 7.º, 8.º da LPCJP), movendo-se segundo o ideal de que a comunidade tem em si as capacidades e competências necessárias para agir e proteger os direitos das suas crianças, jovens e famílias. Apesar de se privilegiar a intervenção informal, existem casos que, devido à sua gravidade, requerem a atuação das CPCJ com o consentimento dos pais/representantes legais que detenham a guarda da criança/jovem. Somente na ausência do consentimento, que se traduz numa oposição à intervenção, se torna necessária a ação do Tribunal (art.º 11.º da LPCJP).

No panorama formal em que constam o segundo e terceiro nível mencionados, são deliberadas e aplicadas Medidas de Promoção e Proteção (MPP), resultado de uma ação conjunta entre as entidades mencionadas. A criança é retirada do contexto de perigo e colocada numa Unidade de emergência. A estadia da criança nesta unidade prevê-se curta e será o suficiente para uma análise mais profunda do caso, a fim de se perceber a existência ou não de condições para que a criança/jovem volte a integrar o seu seio familiar e cumpra a MPP em meio natural de vida, ou o seu reencaminhamento para uma casa de acolhimento temporário (CAT). Durante a sua institucionalização no CAT, o objetivo é o acompanhamento do percurso da criança, se possível, em paralelo com a sua família, e a execução da MPP atribuída. A próxima etapa do percurso é uma nova avaliação (trimestral) da situação e a ponderação acerca do futuro da criança, cujas opções recaem sobre a sua permanência no CAT, a sua transferência para um acolhimento a longo prazo, efetivada num lar de infância e juventude (LIJ) ou no retorno à família. O LIJ é o

último acolhimento possível, tornando-se a casa da criança/jovem até que se consiga uma reintegração na sua família, ou posteriormente uma adoção ou autonomização (Art.º 4.º da LPCJP).

O processo apresentado requer uma constante e cuidada análise e avaliação da situação de perigo e consequente medida aplicada. Independentemente da aplicação da medida em meio natural de vida ou em contexto institucional, o plano de intervenção procurará atender às necessidades e características da criança/jovem (Gomes, 2010).

O processo explicitado acerca da ação da CPCP poderá ser resumido no presente esquema:

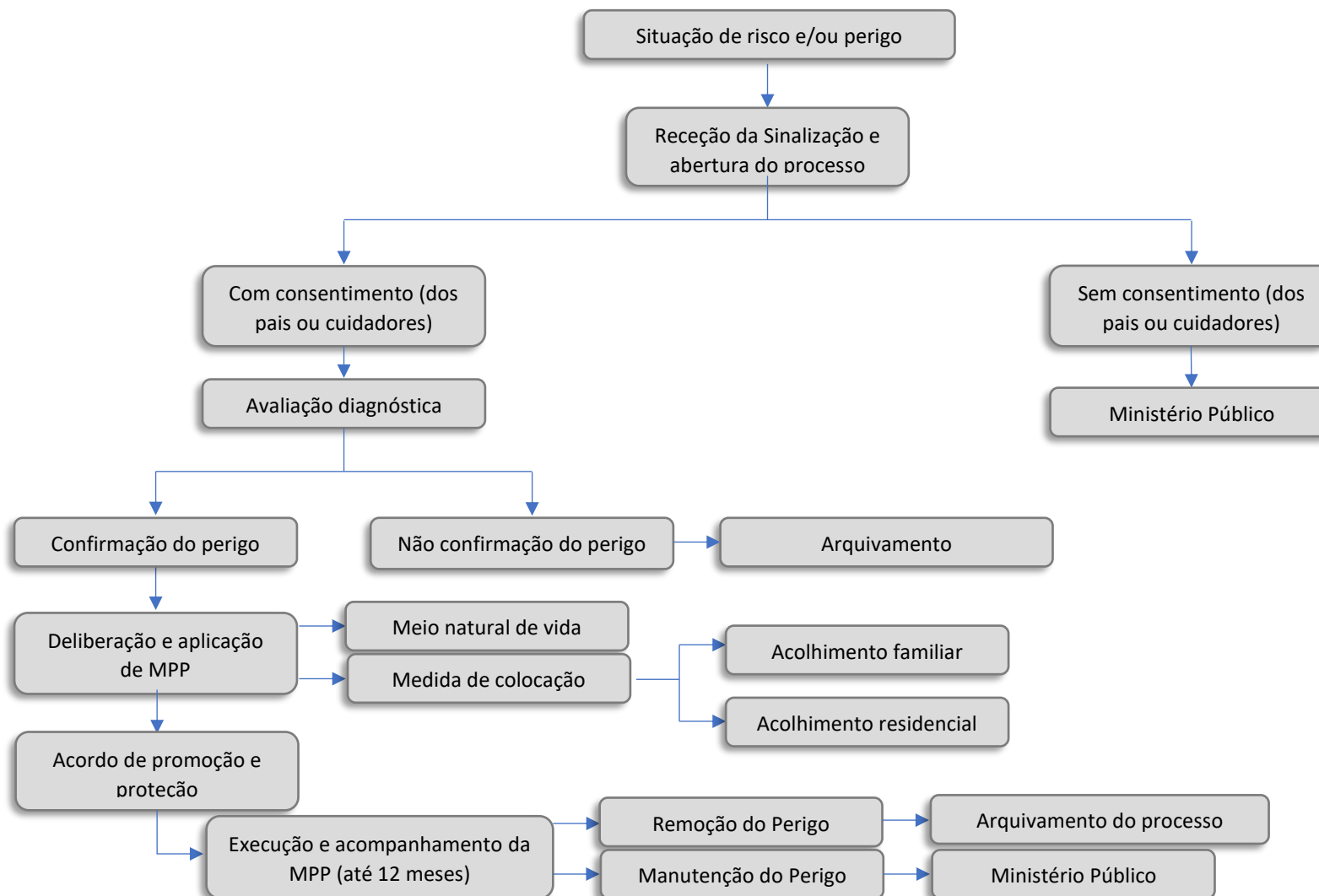


Figura 1- Atuação da CPCJ no processo de intervenção com criança/jovem em situação de perigo, adaptado de CNPDPCJ.

3.2 - Respostas socioeducativas de promoção e proteção

As respostas de promoção e proteção, abrigadas pela Lei de proteção de crianças e jovens em perigo, inserem-se no âmbito do Sistema de Promoção e Proteção e destinam-se a uma criança/jovem, sempre que estes se encontram em situações sociais de perigo. Todas as respostas socioeducativas se traduzem no interesse e bem-estar da criança/jovem. (ISS, 2014).

O Guia Prático de Apoios Sociais a Crianças e Jovens em situação de Perigo, do Instituto da Segurança Social (2014) diferencia dois cenários onde as medidas de promoção e proteção poderão ser executadas. O documento identifica, primeiramente, as medidas em meio natural de vida, onde a criança/jovem permanece junto da sua família, de um outro familiar ou à confiança de pessoa idónea, recebendo apoio no contexto que lhe é natural, e, preferencialmente, no seio da sua comunidade. As MPP em meio natural de vida, segundo o art.º 12 da LPCJP, concretizam-se através da garantia de condições e prestação de cuidados, como a alimentação, higiene, saúde, segurança, educação, ..., de forma a desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais. As medidas de promoção e proteção estimulam a construção de laços positivos para com a família e comunidade (vizinhos, escola/trabalho), nomeadamente através da participação em atividades de formação, culturais e de lazer.

As medidas em meio natural de vida compreendem:

- Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP) – resposta de prevenção, que supõe informar e avaliar as famílias, de forma a incentivar o exercício de uma parentalidade positiva e consciente, assegurando a satisfação das necessidades físicas, mentais, emocionais e sociais das crianças/jovens. O objetivo primordial é melhorar as relações familiares entre si e para com a comunidade, reforçando as competências pessoais, parentais e sociais da família, nomeadamente a sua autonomia. O papel principal do CAFAP é evitar a rutura familiar e o acolhimento residencial;
- Equipa de Rua de Apoio a Crianças e Jovens – resposta de prevenção “móvel”, criada para dar assistência às crianças e jovens que não aderem ao acolhimento institucional, por grande parte das vezes estarem envolvidas em roubos, tráfico ou prostituição, num local que se tornou sinónimo de casa e sobrevivência – a rua. Os objetivos passam por retirá-los destes contextos, satisfazendo as suas

necessidades básicas de alimentação, higiene, saúde (despistar e prevenir doenças sexualmente transmissíveis, por exemplo) e vestuário. Trabalham para a reintegração na família, escola e comunidade, incentivando à construção de um projeto de vida saudável, prevenindo comportamentos desviantes como a toxicodependência. O encaminhando para programas de inserção social é disponibilizado sempre que necessário;

- Apartamento de Autonomização – resposta de apoio, acompanhamento e promoção da transição para a vida adulta, fomentando a independência e autonomia dos jovens. Para usufruir deste tipo de apoio, apresentam-se como requisitos a idade superior a 15 anos e o desenvolvimento de determinadas competências pessoais e sociais. Esta resposta pretende continuar com o apoio psicológico, social, material e de informação na entrada no mercado de trabalho e adultez.

Por oposição, o mesmo Guia (2014) apresenta as medidas de colocação, que subentendem a retirada da criança/jovem do seu contexto natural para um contexto de acolhimento. A institucionalização da criança/jovem procura ser a última solução utilizada no processo:

- Acolhimento Familiar – resposta que visa a integração temporária num meio familiar saudável, constituído por pessoas que reúnam condições para assegurar o desenvolvimento integral da criança (desenvolvimento pessoal, formação escolar e profissional), através de cuidados e atenção adequados, que a família da criança não lhe pode proporcionar;
- Acolhimento residencial - a criança/jovem é transferida para uma instituição responsável pela sua proteção, e munindo-a de recursos para o desenvolvimento integral. Existem várias respostas de acolhimento residencial, no entanto, todas elas procuram assegurar o alojamento da criança/jovem, garantido a satisfação das suas necessidades físicas, psíquicas, emocionais e sociais, e proporcionando o apoio social e educativo adequado às suas características. A definição do projeto de vida para a criança/jovem e a intervenção – e possível reinserção – junto da família são também traços comuns a todas estas respostas. Entre elas, podemos distinguir Centros de Acolhimento de Emergência (realizado em unidades de emergência e direcionado para o acolhimento urgente até 48 horas, sendo

transitório); Centros de Acolhimento Temporário (para respostas em situações de emergência de duração inferior a seis meses); Casas de Acolhimento para resposta a problemáticas específicas (e necessidades de intervenção educativa e terapêutica evidenciadas pelas crianças e jovens a acolher); e Lares de Infância e Juventude (para respostas de carácter mais prolongando, de duração superior a seis meses).

3.2.1 - Lar de infância e juventude

O acolhimento institucional é uma medida de colocação prevista no art.º 35.º da alínea f) da Lei de proteção de crianças e jovens em perigo, somente aplicada quando todas as outras soluções tiverem sido avaliadas e ponderadas e se mostrarem insuficientes ou inadequadas para lidar com o contexto e retirar a criança/jovem da situação de perigo (Reis, 2017). O objetivo da retirada é impedir, de imediato, que o perigo persista e provoque lesões graves, procurando retirar a criança/jovem do seu contexto e abrigá-la num local adequado e protegido. A institucionalização é uma intervenção para crianças e jovens de ambos os sexos até aos 18 anos, ou até aos 25 caso a intervenção tenha sido iniciada antes de atingir os 18 anos e continue a demonstrar-se necessária. Estas crianças e jovens são protegidos com uma medida de promoção e proteção em acolhimento residencial, pela CPCJ ou Tribunal, tal como referido anteriormente.

O LIJ assume-se enquanto IPSS ao serviço da comunidade, nomeadamente para a proteção de crianças e jovens. Para tal, assemelha-se a uma estrutura familiar, de forma a permitir que a criança/jovem se sinta num meio confortável, protegido e saudável. A intervenção que coloca a criança/jovem num LIJ visa assegurar a prestação dos cuidados de saúde e higiene, alimentação adequada, formação escolar e profissional, bem como qualquer outra necessidade que esta tenha. A intervenção deve ser personalizada e adequada às características e interesses da criança/jovem, conduzindo ao seu desenvolvimento físico, intelectual e moral de forma equilibrada (art. 2.º do Dec – Lei n.º 2/86, de 2 de janeiro). Muitas destas crianças e jovens apenas conseguem ter direito a um desenvolvimento integral quando institucionalizadas. Retirar da sua institucionalização um sentimento de “casa”, dependente de uma base de valores como a igualdade, a equidade, a dignidade, a privacidade, confidencialidade e intimidade é o objetivo primordial (ISS, s/d).

No processo de apoio ao desenvolvimento integral, é esperado que o LIJ assegure um processo educativo que permita o desenvolvimento de valores e de uma identidade

própria e saudável, fomentando o respeito, a autonomia e a independência. Poderá fazê-lo através da criação de um espaço de privacidade e autonomia, que permita à criança/jovem sentir-se sujeito ativo na tomada de decisões e condução da sua vida pessoal, adequado à sua idade e contexto (ISS, s/d). O progresso que a criança/jovem vivencia durante a sua permanência na instituição é registado no seu projeto de vida. Todas as crianças/jovens detêm um projeto de vida, ou seja, um plano de intervenção onde estão demarcadas todas as orientações, estratégias e ações a desenvolver no seu presente e para o seu futuro. Estas diretivas visam modelar o futuro da criança/jovem consoante as suas ambições e objetivos de vida, tendo como fim a sua reinserção na sociedade, seja no seu seio familiar, adoção ou processo de autonomização. É iniciado e elaborado a partir de um diagnóstico da realidade da criança, em concordância com a mesma, mantendo-se pouco estruturado, adaptável e flexível. Juntamente, deverão constar todos os dados que digam respeito ao seu contexto pessoal, familiar e social (art.º 58.º da LPCJP).

A criação de momentos e oportunidades que permitam a exploração do “eu” e o desenvolvimento de competências na criança/jovem é um dos objetivos a que as instituições de acolhimento se propõem cumprir. Para este efeito estimula-se a integração das crianças e jovens na comunidade e o estabelecimento de novas relações sociais saudáveis, e oferece-se atividades de animação sociocultural, recreativa e ocupacional. Para além destas atividades, existe um espaço pessoal de repouso e lazer a ser respeitado (ISS, s/d).

A par com os momentos de lazer e de atividades, a rotina pode desempenhar um papel importante na vida das crianças/jovens, nomeadamente na sua estabilidade emocional e psicológica. Incentiva-se a que as crianças/jovens participem na rotina da casa e no processo de tomada de decisões no dia-a-dia. A execução de atividades ou alterações das mesmas sem o parecer das crianças/jovens poderá representar uma rutura neste processo (ISS, s/d).

As instituições de acolhimento estipulam regras e dinâmicas próprias, revestindo-se da sua rotina, no entanto, há orientações transversais à tipologia de instituições em questão. A existência de horários é parte integrante da rotina, porém, poderá demonstrar-se necessário que exista flexibilização dos mesmos. Tome-se como exemplo o recolher noturno obrigatório: é variável consoante as idades e os dias de semana, sendo que se pede aos mais novos que cheguem mais cedo que os mais velhos, e nos fins de semana, a chegada poderá ser mais tardia do que em dias de semana. O cumprimento de horários

abrange também as refeições. As refeições simbolizam um importante momento na rotina de uma instituição de acolhimento, visto que constitui uma oportunidade para agregar o maior número de crianças/jovens acolhidas, num mesmo espaço de partilha. Pretende-se que sejam feitas à mesma hora, todos os dias, para todos (poderá apenas fazer-se uma diferença entre bebés e restantes crianças/jovens). Um largo intervalo de tempo durante o serviço de refeições permitirá que as crianças/jovens consigam conciliar os seus horários escolares e/ou de trabalho, com os horários das refeições. Todas as refeições usufruem de um referencial - uma ementa elaborada com o apoio de profissionais de nutrição, com a diversidade e quantidades adequadas. (ISS, s/d)

A rotina da “casa” engloba ainda a prática de cuidados de saúde diários, aconselhando-se as crianças/jovens a criar e manter hábitos de higiene regulares. Para o cumprimento de tais cuidados, a instituição assegura os produtos necessários, a serem utilizados de forma consciente. A par com as boas práticas de higiene, todas as crianças/jovens devem ser acompanhadas por um profissional de saúde e psicólogo, frequentando uma consulta anual obrigatória. Para esse efeito, o Governo português oferece o Programa de Vigilância de Saúde Infantil e Juvenil, e o Programa Nacional de Vacinação, ambos gratuitos. Nas consultas médicas, as crianças/jovens poderão ser acompanhadas por um membro da equipa educativa, no entanto, o mesmo só entra no gabinete médico caso a criança/jovem assim o permita ou peça, prevalecendo a individualidade e confidencialidade. Em caso de tomada de medicação, a equipa educativa é responsável pelo levantamento da receita e posterior administração. As crianças/jovens não devem ter acesso ao local onde a medicação é guardada (ISS, s/d).

Relativamente a aspetos técnicos, o LIJ funciona em regime aberto, 24 horas por dia, todos os dias do ano. A equipa educativa, que assegura o funcionamento mencionado, integra: a direção; a equipa técnica, pluridisciplinar, com estudos superiores nas áreas da psicologia, serviço social, ...; a equipa educativa com estudos nas áreas de educação e formação, ação educativa, animação sociocultural; um psicólogo; a equipa de apoio e serviços gerais; e cozinheiros (ISS, s/d).

No que diz respeito ao espaço da instituição, consta no Manual de Processos-Chave do Instituto de Segurança Social (s/d) a obrigatoriedade das seguintes áreas: espaços suficientes e adequados que permitam o convívio, o estudo, o espaço individual de cada criança/jovem, espaço para refeições, espaço da equipa educativa e para organização de processos burocráticos e outros, e instalações sanitárias.

3.2.2 - Perfil do educador

Os recursos humanos de uma instituição são um fator influenciador sobre a sua forma de atuar e o seu impacto. Os profissionais são um elemento crucial para o sucesso de uma instituição, nomeadamente em contextos como o que se descreve. A qualidade dos cuidados prestados, bem como a relação que se estabelece com as crianças/jovens institucionalizados estão intrinsecamente ligados à qualidade humana. A primeira característica realçada no Manual de Boas Práticas do Instituto de Segurança Social (s/d) acerca do perfil do educador em contexto de instituição de acolhimento é o seu humanismo, medido pela sensibilidade, afetividade, disponibilidade, paciência demonstrada.

Os principais objetivos da atuação do educador consistem em elogiar, encorajar, ensinar e modelar os comportamentos corretos das crianças e jovens, no sentido de assistir e apoiar o seu desenvolvimento pessoal e social. Os educadores têm a função de fomentar a autonomia e a independência das crianças e jovens, informando-as e conscientizando-as para o exercício dos seus direitos, tomada de decisões e a sua projeção no futuro. Uma correta atuação requer que os profissionais tenham uma visão consciente e aberta acerca do contexto, procurando compreender as características e necessidades individuais das crianças e jovens com que trabalham, bem como as possíveis situações e questões que marcam a sua vida até ao processo de intervenção. A sua ação procurará ajudar a criar padrões e comportamentos sociais adequados, bem como relações positivas e funcionais. Para tal, a forma como os mesmos se relacionam com as crianças demonstra-se primordial para servir de exemplo (ISS, s/d).

O Manual referido (ISS, s/d) realça ainda a comunicação enquanto qualidade chave neste contexto. Existe uma correlação entre a forma como se comunica e a influência exercida no comportamento do outro: caso a comunicação seja calma e clara, o outro irá responder de igual forma ou sem tendência para exaltar o seu comportamento; pelo contrário, quando a comunicação é brusca, mais rapidamente se provocará uma reação inadequada da outra parte. Apenas se conseguirá perceber a melhor forma de agir perante uma criança/jovem se se souber comunicar e perceber o que sente, pensa e quer. Ouvir é a outra face da moeda. Escutar uma criança/jovem é muitas vezes, tudo o que se precisa para entendê-la.

Sugere-se, no Manual de Boas Práticas (ISS, s/d) que os educadores recorram a uma abordagem positiva e reflexiva. O mesmo documento desencoraja a que os

educadores façam recurso a ameaças psicológicas ou ao seu autoritarismo. A racionalização dos comportamentos por parte dos profissionais pode evitar algum tipo de discriminação, juízos de valor ou preconceitos. Pretende-se que os seus ideais, crenças e valores não influenciem os comportamentos e ações para com as crianças/jovens de forma incorreta. Conseguir ver quem as crianças/jovens são hoje e as perspetivas futuras que lhes esperam ao invés de focar nas suas histórias de vida passadas é um dos principais aspetos a desenvolver na visão do educador. Ajudar a estabelecer sempre novas metas e acreditar que serão capazes de atingir os seus objetivos pode ajudar a que o educador vivencie o presente e o futuro com a criança/jovem.

O papel do educador depende do seu próprio bem-estar – físico e psicológico -, tornando-se necessário que este se encontre bem para conseguir transmitir carinho e paz à criança/jovem. O panorama individual completa-se com o grupal, pois o educador será integrado numa metodologia de trabalho em equipa. Torna-se essencial que exista uma coesão e estabilidade entre a equipa, de forma a que a atuação de todos seja coerente (ISS, s/d). E relembra-se que o sigilo profissional deve ser mantido.

Todos os elementos terão a oportunidade de aprender e melhorar a sua atuação através de ações de formação com base nas especificidades do contexto, bem como aspetos éticos e de relacionamento humano, geridas pelo empregador. A formação não é estagnada e, portanto, deverá ser contínua, de forma a incentivar um constante desenvolvimento profissional em todos os colaboradores (ISS, s/d). Por formação contínua entende-se uma formação que acompanhe as constantes e rápidas mudanças, quer em termos sociais – estar a par das características que as gerações de jovens vão adotando, nomeadamente em termos tecnológicos e culturais é crucial para agir e relacionar de forma adequada -; como políticos – acompanhar a atualização das leis que regem a ação de proteção e promoção de crianças e jovens em risco (Canário, 2013).

Capítulo II - Enquadramento teórico

O presente capítulo procura enquadrar a minha ação enquanto educadora estagiária num Lar de Infância e Juventude, através da abordagem a diversas temáticas relacionadas com o tema em foco, pelo olhar de diversos autores.

No papel de estagiária, um privilégio vivenciado foi a possibilidade de participar no processo educativo de vários jovens. Este privilégio representa uma grande responsabilidade, nesse sentido procurei assumi-lo de forma consciente e informada. No enquadramento teórico, para analisar a dinâmica de estágio, optou-se por abordar a complexidade do processo educativo e respetivas metodologias, com destaque para a modalidade de educação não formal, que foi estruturante no contexto de estágio. Por outro lado, interessa compreender, ainda que sinteticamente, o fenómeno social da juventude, e algumas questões relacionadas com as crianças e jovens em risco. Explora-se ainda qual a relação e a influência que fatores como a família, a esfera escolar, a comunidade e os pares exercem sobre o percurso das crianças e jovens, atendendo a uma atuação consciente.

Por último, sintetizam-se alguns elementos sobre a gestão de emoções e de conflitos, pois em contextos institucionais onde os jovens carregam consigo um passado repleto de emoções complexas e difíceis de gerir, juntamente com uma quantidade de conflitos em ambiente familiar, escolar ou social, torna-se necessário perceber qual a influência das emoções nos comportamentos humanos, bem como as vantagens do desenvolvimento de competências emocionais nas várias esferas da vida. Aborda-se o conflito, quais as suas causas e possíveis estratégias de mediação de conflitos – importante para a minha atuação durante o estágio, num espaço onde os conflitos entre pares ou até mesmo direcionados à equipa educativa se apresentam diários.

1 - Educação e formação

“Educação é vida” (Tiriba & Fischer (2013, p.528).

A educação é um direito humano, fundamental para que se consiga usufruir de outros direitos. A educação é um processo que procura possibilitar o pleno desenvolvimento das potencialidades e capacidades de cada indivíduo, estando por isso associado à permanente melhoria das condições de vida dos indivíduos e comunidades (Gadotti, 2005). Apresenta um carácter dinâmico, diverso, criativo e essencialmente

interativo, visto que a educação tem por base a interação social entre as pessoas, a comunidade e a sociedade (Gadotti, 2012).

A educação é um processo permanente em que o indivíduo afirma e constrói a sua especificidade humana e identidade, interrogando-se de forma constante, e construindo conhecimento sobre o mundo que o rodeia, e a forma mais adequada e reflexiva de intervir (Canário, 2006). No entanto, esta não pode deixar de ser situada num contexto familiar, social e histórico, do qual dependem a perspetiva que reveste este conceito. Por este motivo, o processo educativo não é neutro, dependendo de princípios e valores que influenciam a visão que se tem do mundo e da sociedade, do qual é produtor e produto em simultâneo (Gadotti, 2012).

Este fenómeno complexo engloba não só o conhecimento científico e teórico, como todos os saberes da humanidade, comunidade, experiências das pessoas, A teoria Tripolar da Formação, por Gaston Pineau (1998), afirma que este fenómeno engloba essencialmente três polos: a heteroformação – relação com os outros; a ecoformação – relação com o contexto; e a autoformação – apropriação individual. A teoria culmina num resultado de educação enquanto processo permanente e mutável de autoconstrução do ser. A afirmação do ser enquanto agente principal deste processo é a prioridade. Aprender a ser (-se) é o objetivo final da educação, apenas atingível quando aliado a uma constante reflexão acerca das interações e experiências vivenciadas.

Entenda-se por experiência “acontecimentos, atividades, e reencontros vividos por alguém quando a pessoa é capaz de os enunciar enquanto tais e por relação aos seus efeitos” (Aubret e Gilbert, 2003, p. 208). É um facto que a experiência assume um papel primordial no quotidiano, uma vez que todos os momentos que um indivíduo vivencia constituem experiências. A experiência é uma das principais vias pela qual o ser humano aprende continuamente ao longo da vida, constituindo um processo natural e intrínseco. No entanto, apenas se tornará uma aprendizagem se for alvo de um consciente processo de reflexão. Ou seja, nem todas as experiências são uma aprendizagem, mas todas têm o potencial para o ser (Cavaco, 2009).

“Aprendizagem” é um conceito indissociável de educação. A aprendizagem é um processo de formação humana, de aquisição de saberes e determinadas competências e habilidades, que não se contêm na memorização ou repetição de procedimentos. Sem limites espaciais, temporais ou metodológicos, a aprendizagem deverá ser “uma atividade permanente de desenvolvimento pessoal, que mobiliza o indivíduo ao longo de toda a vida” (Barkatoolah, 1989, p. 48). Portanto, pode considerar-se que para ser uma situação

educativa é necessário que surta um efeito, sendo que por efeito se entende uma mudança duradoura de comportamento, e não apenas algo temporário (Gohn, 2014).

A educação visa o desenvolvimento social e cultural, numa perspectiva ampla orientada para o desenvolvimento pessoal e social. No processo educativo entendido a partir desta perspectiva ampla, a educação não formal e informal assumem um papel determinante, porquanto, estão presentes em múltiplos tempos e espaços da vida.

1.1 - Educação não-formal e informal

A monopolização do processo educativo pela educação formal representa, ainda hoje, uma realidade. No entanto, a sociedade demonstrou tornar-se consciente da complexidade e amplitude do conceito educação. Delors et al. (1997) defendem que em todas as etapas de vida, o indivíduo necessita de investir na sua educação e formação. Para tal, em paralelo à educação formal, começou a valorizar-se dois outros tipos de Educação: educação não formal e educação informal, representando um investimento continuado que completa o crescimento e o desenvolvimento humano, ao longo de toda a vida.

A educação não formal é um processo de aprendizagem social que contém toda e qualquer atividade organizada e sistemática produzida fora do quadro do sistema formal de ensino, sendo-lhe complementar para, conseqüentemente, impulsionar determinados tipos de aprendizagem a grupos específicos de uma população, independentemente da faixa etária. Pode considerar-se a Educação não formal como um conjunto de atividades educativas, que se tornam flexíveis em tempo, e na criação e recriação de espaços, métodos, práticas, temas, A flexibilidade é uma das palavras-chave do campo não formal, associada à ausência/diminuição de hierarquização e burocracia nos processos (Gadotti, 2005). Esta modalidade pressupõe uma intenção e objetivos (Gadotti, 2012).

A educação não formal é considerada uma educação universal. Esclareça-se que o conceito “universal” é sinónimo de uma educação “para todos”, diferenciando-se de uma educação estandardizada, que não atende a especificidades, nem valoriza as diferenças. Pelo contrário, este modelo de educação afirma-se como uma educação “à medida” porque visa adequar-se aos participantes e respetivas necessidades e variados contextos (Gohn, 2014). É marcada pela descontinuidade, eventualidade e informalidade (Gadotti, 2005).

Os objetivos e as metodologias da educação não formal têm em consideração o desenvolvimento e a experiência pessoal do educando no seu todo, procurando que a aprendizagem se concretize através da ação. Esta afirmação exemplifica-se com o método “aprender fazendo”. O método “aprender fazendo” está assente no fundamento de que a aprendizagem de saberes e competências se torna mais eficaz quando relacionada com contextos e realidades significativas e próximas aos participantes. Assim, utiliza a motivação intrínseca dos formandos enquanto força motriz para que os próprios procurem a aprendizagem (Coombs & Ahmed, 1975). Por este motivo, os objetivos não se encontram estipulados *a priori*, sendo construídos num processo iterativo.

Na base da Educação não formal consta o envolvimento voluntário das pessoas – para e com as pessoas. As dinâmicas são orientadas para a autonomia e resolução de problemas, através da participação, reflexão e criatividade de todos. Entre as pessoas que formam o “todo”, prevalecem a interação e as trocas de saberes e experiências, numa reciprocidade e inversão de papéis através dos quais todos aprendem (Canário, 2006). A educação não formal é um modo de educar que surge enquanto resultado de um processo focado nos interesses e necessidades dos participantes, bem como na troca de saberes entre os mesmos. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania – pilar das dinâmicas de educação não formal (Canário, 2006).

O principal pressuposto da Educação não formal é a aprendizagem do ser humano enquanto indivíduo pertencente a um contexto, enquanto pessoa pertencente a comunidades e sociedades, enquanto cidadão pertencente ao mundo. Pode equiparar-se a um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, capacitação para o trabalho, organização comunitária, ... (Gadotti, 2012). Como se constata, não há parâmetro algum da vida que não esteja englobado no processo de educação. “Viver, é em si mesmo, o mais natural processo de educação não formal” (Reis, 2017, p.8).

A Educação informal diz respeito a todas as aprendizagens realizadas ao longo da vida, quer seja através de pessoas, objetos, contextos, situações das quais adquirimos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Ao contrário dos conceitos apresentados, não constituem aprendizagens intencionais, e muitas das vezes, não são conscientes. Visto que vão ocorrendo ao longo de toda a vida, podemos afirmar que são contínuas e ilimitadas. Não têm qualquer espaço ou tempo próprio, e, portanto, não são

institucionalizadas. É uma modalidade universal que abrange todas as outras modalidades educativas (Coombs & Ahmed, 1975).

Caspar (2007) reforça que nenhuma das três modalidades de educação apresentadas deveria sobrepor ou substituir outra. Todas são complementares e necessárias a um desenvolvimento pleno e integral do ser humano e consequentes sociedades, onde a Educação – na tua totalidade – se assume como base. Deve reconhecer-se com a mesma dignidade os saberes adquiridos de forma formal, não formal e informal.

2 - Infância e adolescência

2.1 - Infância

Os primeiros anos do ser humano são denominados de Infância. A Infância é a primeira fase da vida de um indivíduo, que geralmente tem início no seu nascimento e se prolonga até aos 11/12 anos de idade. Esta fase é caracterizada por um desenvolvimento psicológico – começam a construir-se bases para a sua identidade -, e físico (altura e peso) constante na criança. A criança adquire e desenvolve comportamentos através de um processo de imitação das figuras parentais – primeira rede de socialização (Papalia & Feldman, 2013)

O conceito de “criança” tem vindo a sofrer alterações consoante a evolução da sociedade. Antigamente, as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, e por este motivo, o seu quotidiano era equivalente ao de um adulto – eram inseridas no mundo do trabalho desde cedo, sem qualquer tipo de condições; a sua alimentação não era cuidada em quantidade ou qualidade; não usufruíam de tempos livres; Viviam à sombra do estatuto de “adulto” que se afigurava duro e forçoso, sem margem para as necessidades básicas de uma criança. Perspetivadas como mão de obra, esse era o seu principal papel a desempenhar na vida familiar e social (Alves, 2008).

A sociedade está em constante evolução, e consequentemente, os papéis e estatutos sociais também. Ser criança, nos dias de hoje, é um estatuto que privilegia de direitos e deveres próprios, tendo em conta as necessidades, interesses e fases de desenvolvimento dos pequenos seres. Ao contrário da realidade anteriormente perspetivada, as crianças são hoje cada vez mais protegidas pelos seus progenitores/família e sociedade, que procuram respeitar o seu desenvolvimento de forma adequada e atempada. Assim sendo, existe uma preocupação constante em assegurar

cuidados de higiene, alimentação, segurança e proteção, *etc*, com o respetivo tempo de aprendizagem e lazer.

A crescente complexidade dos conceitos “criança” e “infância” suscitou o interesse de mestres da Psicologia, como Erikson, Freud e Piaget. Os autores mencionados construíram diferentes teorias psicossociais e psicosexuais sobre o desenvolvimento humano, recorrendo à sua divisão por etapas que atendem às necessidades psicológicas, físicas e sociais da criança. Procurei enquadrar-me na linha de pensamento de Erikson, devido ao enaltecimento da influência do meio/contexto no desenvolvimento do indivíduo – fator de maior interferência no desenvolvimento do público alvo a apresentar.

Erikson construiu a teoria psicossocial do desenvolvimento humano, em que a cada estágio de desenvolvimento corresponde um conflito interno. As crises apresentam dois polos de comportamentos opostos (positivo ou negativo), cujo ego da criança, ao situar-se mais perto de um ou outro extremo, torna-se mais fragilizado ou fortalecido. A cada crise, a personalidade reestrutura-se e reformula-se de acordo com as experiências vividas, enquanto o ego se vai adaptando aos sucessos ou fracassos. A forma como o sujeito vivência este conflito irá influenciar diretamente o próximo estágio (Rabello & Passos, s/d).

Na sua teoria, Erikson relembra que a criança deve ser considerada um ser humano inserido num meio social, que por consequência, sofre as pressões e exigências do mesmo. Assim, não se pode proceder à análise do desenvolvimento de um indivíduo apenas com base na exigência do seu ego, mas também na cultura, sociedade e contexto em que se insere (Rabello & Passos, s/d). Conclui-se que, apesar da infância representar uma fase crucial no desenvolvimento de cada um de nós, a personalidade não é estática e poderá ser alterada por posteriores experiências.

O primeiro conflito que Erikson apresenta é entre “Confiança vs Desconfiança”, na primeira fase da infância (0-18 meses). O bebé estabelece a sua primeira relação social com a mãe, de quem depende para satisfazer as suas necessidades. É no seio desta relação que o bebé vai ou não desenvolver confiança face à ansiedade e desconforto que a ausência da mãe pode causar. Caso o bebé consiga gerir positivamente o afastamento temporário da mãe e confiar no seu retorno, desenvolve confiança neste estágio. Caso contrário, o polo negativo deste estágio é a desconfiança. A confiança ou desconfiança vão moldar a forma como o bebé prevê o mundo e a relação que estabelece com a sua mãe e consigo mesmo. É desde cedo que a nossa identidade começa a ser trabalhada, e

parte dela tem por base a relação com a mãe – por norma, figura de maior importância nos primeiros anos de vida. A relação com a mãe vai ditar a forma como o bebê lida com os restantes e com o mundo que o rodeia, desenvolvendo atitudes positivas ou negativas acerca de si mesmo – autoconceito (Rabello & Passos, s/d; Papalia & Feldman, 2013).

O segundo estágio contrapõe a Autonomia à Vergonha/Dúvida (18 meses – 3 anos). Neste estágio a criança começa a desenvolver a locomoção, a fala, e outras competências que a permitem explorar os espaços e objetos que a rodeiam. É suposto começar a conseguir aprender quais os seus direitos e deveres, e vai desenvolvendo, ou não, um sentido de autonomia perante os mesmos. A afirmação de alguma independência face aos pais contrapõe a timidez e insegurança em pequenos passos. Nesta fase, o respeito pelo espaço e tempo da própria criança, bem como um encorajamento constante por parte dos pais, demonstra-se crucial para uma afirmação positiva do ego. O sucesso desta fase depende da forma como os pais se apresentam perante a curiosidade da criança: caso os pais incentivem a sua descoberta e consequentemente a sua autonomia, a criança sentir-se-á mais confiante para dar passos em frente – literal e figurativamente; caso contrário, questionar-se-á acerca das suas capacidades, pois o facto dos seus pais – principais figuras de referência – o protegerem demais, ou não o estimularem e não acreditarem fará com que ele próprio também não tenha motivos para acreditar. No entanto, é necessário que se encontre um meio termo, uma vez que se a criança for estimulada demais e forçada a ir além das capacidades desenvolvidas, poderá não corresponder com as expectativas e sentir-se desmotivada e insegura (Rabello & Passos, s/d; Papalia & Feldman, 2013).

Posteriormente, o ego divide-se entre Iniciativa vs Culpa (3-6anos). Por consequência ao estágio anterior, a criança continua a desenvolver o seu espírito de iniciativa com o desempenhar de tarefas básicas e brincadeiras. O presente estágio coincide com a entrada na escola, onde as suas responsabilidades pessoais e sociais aumentam significativamente. O processo de alfabetização é uma etapa importante e requer um desenvolvimento das capacidades de planeamento e execução, bem como persistência. As brincadeiras ganham também um papel de destaque e incentivam a imaginação. Saber lidar com todas estas mudanças e novas responsabilidades, e aceitar que é natural não se conseguir geri-las ou desempenhá-las da melhor forma é crucial para a construção de uma identidade forte, capaz de enfrentar dificuldades, não cedendo à frustração que as mesmas podem causar. Neste estágio, a criança terá um resultado positivo ou negativo ao seu desempenho, que irá originar uma atitude de iniciativa, ou

um sentido de culpa face a futuras ações e atividades. Reforça-se o apoio dos pais na gestão das emoções e responsabilidades (Rabello & Passos, s/d; Papalia & Feldman, 2013).

O último estágio da Infância corresponde à Diligência vs Inferioridade (6-12 anos). A criança aproxima-se de um estatuto de jovem, que advém com responsabilidades e papéis sociais mais vinculados – quer nas relações com os seus pares, como no seio familiar e social. A forma como a criança enfrenta o novo quotidiano, do qual a escola representa uma grande parte, irá ditar a superioridade ou inferioridade do seu ego nesta etapa. A escola é o palco deste estágio: a criança precisa de se desenvolver de forma a interiorizar determinadas regras e rotinas que influenciam o seu comportamento e sucesso escolar. A nível intelectual, será também esperado um crescimento, que intervém na compreensão do mundo que o rodeia. Neste estágio, para além dos pais, destaca-se a figura do professor que ganha o papel de referência e influência entre as batalhas de ego (Rabello & Passos, s/d; Papalia & Feldman, 2013).

A infância fica concluída, biologicamente, aos 12 anos. Após esta etapa da vida, a criança segue para a próxima, denominada de adolescência. A cada “passagem”, o indivíduo vivencia novas experiências, constrói relações, assume e desempenha responsabilidades e papéis sociais diferentes, ... - tudo isto contribui para o desenvolvimento integral, a nível físico, psicológico e emocional. Por este motivo, a “bagagem” que cada um carrega para a próxima etapa da vida, demonstra-se mais complexa. Esta viagem pela vida carrega consigo diferentes conflitos no processo de crescimento e nas exigências sociais e pessoais com as quais nos confrontamos, no entanto, é esta viagem que nos capacita de quem somos. A vitória e o avanço em cada uma das crises do ego mencionadas por Erikson permite que entremos na fase da adolescência com uma base de autonomia, iniciativa e confiança em três planos – no outro, no meio que nos rodeia e em nós (Papalia & Feldman, 2013)

2.2 - Adolescência

A primeira definição científica e universal de adolescência surge no início do século XX, nos EUA, por Stanley Hall (Alves, 2008). Adolescência vem do latim *adolescencia*, que significa crescer num processo de desenvolvimento em direção à maturidade. É a etapa do curso de vida que se encontra entre a infância e a adultez, correspondendo a idades entre os 12 e os 18/21 anos (Martins, 2005).

Frequentemente percebida como a fase mais difícil da vida, a adolescência é marcada por constantes transformações e lutas interiores. A adolescência consiste “numa fase de transição, na qual ocorrem transformações de caráter físico; social; e psíquico”, sendo maioritariamente físicas no início da adolescência, e de caráter ideológico numa fase posterior” (Martins, 2005, p.129). Física e biologicamente são conhecidos como principais sinais o crescimento de pelos, o aparecimento da acne, a maturação dos órgãos (nomeadamente os órgãos sexuais), e o início da menstruação nas raparigas, entre outras. A nível psíquico, o desenvolvimento cognitivo fica mais completo, atingindo-se a capacidade do pensamento formal traduzida na compreensão de conceitos e ideias abstratas, sem necessidade de exemplificação material; a percepção de si e do outro são também trabalhados. Socialmente, a adolescência consiste num período de reestruturação social, que conduz os jovens a uma experimentação de papéis, atitudes e comportamentos; para além disso, vão assumindo um papel social mais consciente e responsável (Martins, 2005).

A adolescência pode ser dividida em três estádios – adolescência inicial, marcada por alterações hormonais e uma maior preocupação com a imagem, rebeldia e provocação (11-14 anos); média, onde se começam a pôr em causa os valores, criando os seus próprios, e se começam ainda a desenvolver relações amorosas (15-16 anos); e tardia, direcionada para a independência, nomeadamente emocional e financeira (17 e 18 anos) (Ferreira, 2001).

Nesta etapa, de acordo com a teoria psicossocial de Erikson (1972), a tarefa mais importante é a construção da identidade. A identidade representa uma conceção de si mesmo, composta por valores, crenças e objetivos com os quais o indivíduo se compromete. A identidade é um resultado da integração entre o individual e o grupal/societal. Os contextos histórico e cultural devem ser considerados, pois eles munem-nos de informações essenciais sobre a formação de uma identidade, que é construída e mantida também pela sociedade (Erikson, 1987). Na adolescência, a identidade é construída através de um processo não linear de satisfação de curiosidades e necessidades. Pode tornar-se difícil compreender que é precisamente através do processo contraditório de exploração de hipóteses, que os jovens vão delinear quem querem ou não querem ser no seu futuro. Por este mesmo motivo, requer-se que todas as pessoas envolvidas na vida de um adolescente saibam respeitar o seu ritmo, espaço e decisões. É a percorrer o caminho da incerteza e do erro que, muitas vezes, se aprende o que é certo e se vincam ideais e valores fundamentais para o resto da vida (Martins, 2005).

A formação da identidade é influenciada por fatores intrapessoais (as capacidades com que o indivíduo nasce e as características adquiridas posteriormente), de fatores interpessoais (influências e aprendizagens retiradas das redes sociais com outras pessoas), e de fatores culturais (a influência que o meio e o contexto exercem no indivíduo – valores sociais, culturas, comunidades, ...) (Tomé, 2011).

Relativamente aos fatores interpessoais, as redes de socialização dos jovens exercem uma grande influência sobre a forma como perspetivam a sua vida. Assim, existe um “fantasma” denominado de “pressão dos pares” que paira sobre a adolescência. O medo de que os amigos desorientem o adolescente em causa para caminhos menos seguros é uma das maiores preocupações dos familiares relativamente a esta fase. Se por um lado, tal nem sempre poderá ser constatado pois depende do apoio familiar, das crises do ego anteriores e dos contextos em que está inserido; por outro comprova-se que os adolescentes afirmam uma autonomia crescente, que se traduz num ligeiro afastamento da família, para a procura de aprovação do grupo de pares. A aprendizagem e respeito das normas sociais pode facilmente ser substituída pela aprendizagem das normas vigentes no grupo, cabendo aos pais um papel primordial no equilíbrio entre ambas. Os valores e ideologias destacam-se também nesta fase, sendo que quem os vai reforçar, será, uma vez mais, o seu grupo social/pares (Tomé, 2011).

No que diz respeito aos pares, os jovens demonstram uma tendência para estabelecerem relações com quem se identificam e partilham similaridades, sendo comum aproximarem-se de pessoas do mesmo género. Destaca-se a origem de dois processos: seleção social – os indivíduos escolhem aproximar-se de pessoas que consideram semelhantes (gostos, opiniões, valores) consigo; e influência social – ao aproximarem-se de outras pessoas, são influenciadas pelos ideais das mesmas (Tomé, 2011). Estes indivíduos irão tornar-se amigos, uma das palavras-chave da adolescência.

Para além do “fantasma” mencionado, nomeia-se outro: assumir que a adolescência é uma fase problemática. Uma pesquisa realizada por Weerman, F. M., Bosma, H. A., & Timmerman (1994) relacionou os problemas dos adolescentes ao seu comportamento no processo de construção de identidade, ou seja, ao período da crise em que o adolescente procura explorar as possibilidades e oportunidades que tem ao seu alcance. No entanto, a curiosidade e experimentação não estão necessariamente ligados a problemas e traços de identidade definitivos. De forma a combater todos os medos e “fantasmas” enumerados, torna-se crucial que, em todos os contextos onde o jovem se insere, os elementos do mesmo (família, comunidade, escola, atividades,...) apoiem a

exploração e as várias descobertas e transformações, favorecendo a aquisição de competências e consolidação de valores para o resto da sua vida.

Como anteriormente explicitado, todas as fases da vida dependem do sucesso da fase anterior, e esta não é exceção. A adolescência pode tornar-se mais facilitada caso alguns traços da identidade do jovem tenham sido bem definidos nas crises de ego anteriormente referidas. Erikson defende que na adolescência se trava uma luta entre a “Identidade vs Confusão de identidade”. Neste estágio é trabalhada a identidade, que procura consolidar as suas bases, contabilizando todas as respostas e reforços dados ao ego nos estágios anteriores.

Por fim, após a consolidação da identidade e superação da crise de ego anterior, o jovem conclui a “primeira etapa da vida em que estão reunidos todos os ingredientes para a construção de uma identidade pessoal” (Zacarés, 1997, p.2). De seguida, passa-se para um novo patamar que contrapõe “Intimidade vs Isolamento”. Esta nova fase da vida implica o encontro e união com outra identidade. Parte integrante da vida do ser humano, o investimento numa relação com um parceiro é um dos principais objetivos. Este estágio é determinado pelo sucesso ou insucesso dessa mesma relação, que se irá traduzir num patamar de intimidade com o parceiro, ou pelo contrário, com o isolamento social e amoroso (Rabello & Passos, s/d).

2.2.1 - Perspetiva social de juventude

A perspetiva de juventude enquanto grupo etário, ou seja, um conjunto de indivíduos da mesma idade biológica, é contraposta com a ideia de juventude enquanto construção e grupo social na mesma fase da vida, com os mesmos problemas sociais e os modelos culturais distintos das restantes fases da vida, influenciada pelo contexto social e histórico – como Erikson defende na teoria psicossocial anteriormente apresentada. Partilhando a ideia de Alves (2008), o facto de se considerar a juventude somente como um grupo de pessoas da mesma idade é uma visão redutora da questão, uma vez que não considera aspetos influenciadores como o tempo, espaço geográfico, social, político e contexto histórico.

O intervalo de idades que hoje se denomina de juventude (12 anos -18/21 anos) nem sempre foi o mesmo, tendo vindo a sofrer alterações ao longo do tempo. Anteriormente, tal como acontecia com o conceito de “criança”, não existia o conceito de “jovem”. Os adolescentes eram sinónimo de força de trabalho, pois fisicamente, já se

mostravam desenvolvidos para executar tarefas forçadas. O casamento e a constituição de uma família eram também prioritários, tornando-se metas alcançadas desde muito cedo. O panorama apresenta-se muito diferente na atualidade. Hoje, pelo contrário, existe uma perspectiva alongada do que é ser-se jovem. Primeiramente, importa referir que legalmente, foi estabelecida uma idade mínima para que qualquer indivíduo possa ter um emprego, desconstruindo-se a realidade de exploração infantil e juvenil. O prolongamento da juventude está intimamente ligado com a entrada na vida adulta – associada ao fim dos estudos, à saída de casa dos pais, ao início da vida profissional e ao casamento e parentalidade - que ocorre cada vez mais tarde (Alves, 2008).

Na atualidade, os jovens passam um maior número de anos na escola, devido ao aumento da escolaridade obrigatória por lei e à crescente importância de formações adicionais face à desvalorização de uma licenciatura e à competitividade que marca o mercado de trabalho. A permanência dos jovens na escola e em formações origina uma entrada mais tardia no mercado de trabalho (Alves, 2008).

Relativamente ao casamento – outro fator influenciador – também tem sido adiado na vida dos jovens e ocorre cada vez com menos frequência, não sendo substituído por outras formas de conjugalidade. Como o casamento ocupa um lugar mais distante no curso de vida, a saída de casa dos pais faz-se acompanhar (Alves, 2008). Na atualidade, é recorrente os jovens só saírem de casa dos pais para casar, sendo poucos os que optam por sair para viverem sozinhos ou em coabitação. Muitas vezes tal acontece por falta de condições económicas devido ao cenário já mencionado de precaridade e instabilidade no mercado de trabalho. Para além disso, continuar a viver em casa dos pais por um período de tempo mais alongado é sinónimo de menos responsabilidade e possibilidade de poupança. Consequentemente, a parentalidade acaba por fazer parte de um plano mais longínquo (Alves, 2008).

Concluindo, a juventude pode ser vista como a idade da espera, associada à dependência financeira, incerteza e divertimento. No entanto, outras visões contra-argumentam com a esperança de uma força motriz de mudança social. Estas alterações apenas confirmam a teoria que de são uma construção social, dependente do período histórico (Alves, 2008).

3 - Os adolescentes e o risco

A temática das crianças e jovens em situações de risco e perigo foi anteriormente abordada à luz das leis e orientações políticas existentes. No entanto, a perspectiva de diversos autores poderá ajudar a elucidar sobre o cerne da questão, de forma a perceber os sinais de alerta, os fatores influenciadores, as consequências e a prevenção de situações de risco na vida das crianças e jovens.

Quando se refere crianças e jovens em situações de risco, diferenciam-se duas naturezas, sendo que independentemente de, significa que em ambas, as crianças e jovens correm risco e estão numa situação de vulnerabilidade social. Assim sendo, existem crianças e jovens que estão em situação de risco por conta dos seus comportamentos desviantes (comportamentos de risco); ou pelas condutas ditas desviantes e perigosas de terceiros, nomeadamente pais/família/responsáveis pela tutela da criança/jovem (Delgado, 2002).

Os fatores de risco são um conjunto de fatores individuais, sociais e/ou ambientais que podem facilitar ou aumentar a probabilidade de se desenvolverem desordens emocionais ou comportamentais. Define-se uma situação de risco como uma situação prejudicial ao bem-estar e desenvolvimento integral da criança/jovem perante a ocorrência e persistência dos fatores anteriores. Os comportamentos de risco são comportamentos repetidos que ultrapassam os limites socialmente esperados, com efeitos nefastos no desenvolvimento psicossocial da criança/jovem. São exemplo destes comportamentos: autoagressões, brigas, consumo de álcool, tabaco e substâncias ilícitas, comportamentos sexuais descuidados. Estes comportamentos têm graves consequências no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, necessitando de ajuda urgente (Delgado, 2002).

Existem três categorias de crianças em risco: crianças em situação de privação sociocultural, crianças em situação de risco biológico, e crianças com diferentes tipos e graus de deficiência. Estes fatores são “conjugáveis” e acumulativos (Leitão, 1989). Para que se possa agir sobre esta situação, torna-se necessário analisar o seu *background* em termos: psicológicos (sistema de valores, perspectivas ideológicas, práticas e materiais), biológicos (disposições genéticas e hereditárias, condutas atuais); sociológicos (contexto, estrutura familiar, grupos de pares); jurídicos (quadro legal de proteção, responsabilização do menor); económicos (sistema de proteção social, emigração, urbanismo, pobreza) (Delgado, 2002).

Enquanto seres sociais que somos, as relações que estabelecemos e mantemos no curso de vida influenciam a construção da nossa identidade e o nosso constante bem/mau estar. Deste modo, “a satisfação com as relações sociais surge associada positivamente à saúde física e mental” (Tomé, 2011, p.10) e vice-versa. É neste sentido que cabe analisar a importância das relações que os adolescentes estabelecem com os seus familiares, pares e na escola, e a respetiva influência que os tipos de relação poderão ter na sua vida, nomeadamente no envolvimento de comportamentos de risco, e consequentemente, na sua saúde mental e física (sono, alimentação, ansiedade, vida académica, isolamento, ...). De acordo com Dinis (1993), aquilo que cada um de nós é enquanto pessoa, depende das pessoas que fizeram parte da nossa vida. De seguida explorar-se-á um pouco cada um destes contextos.

3.1 - A família

A família é o primeiro meio de socialização de um indivíduo e o que mais influência exerce nos seus valores, crenças, práticas, na sua educação e no seu desenvolvimento. É, alegadamente, o lugar mais protegido para uma criança e jovem, contudo nem sempre tal se verifica. Posto isto, defende-se que pode existir uma relação entre o bem-estar do ambiente familiar e a predominância de comportamentos de risco e/ou situações de perigo (Barra, 2017).

O fator família no desenvolvimento equilibrado de qualquer criança ou jovem é indiscutível. A família é a base do desenvolvimento intelectual e afetivo da criança/jovem, e por isso, uma maior união e estabilidade são sinónimo de um maior equilíbrio emocional para a criança, possibilitando o seu desenvolvimento de forma adequada (Ambrósio, 1992). Amado e Freire (2002), acrescentam dois outros tipos de desenvolvimento – social e cultural. O bom ambiente familiar é crucial para evitar comportamentos de risco (Tomé, 2011). Tal aproximação da família poderá nem sempre ser facilitada pela autonomia gradual que os adolescentes vão afirmando, no entanto, as figuras de autoridade e o controlo parental são duas das variáveis de forte prevenção de comportamentos de risco. Apesar dos pais deixarem de ser o cerne das relações sociais dos jovens, continuam a representar o seu suporte emocional e psicológico (Tomé, 2011)!

Os comportamentos dos pais funcionam como um modelo para os filhos, que contam com o seu apoio incondicional. Torna-se claro que as figuras parentais devem procurar um equilíbrio no seu estilo de autoridade – padrão de comportamentos por parte

dos pais para com os filhos, do qual faz parte um conjunto de atitudes, valores e práticas parentais. Um estilo de autoridade democrata, onde exista uma comunicação aberta e bilateral e uma estrutura de valores será o ideal para uma relação positiva entre pais e filhos. Este estilo permitirá uma relação saudável e balanceada entre ambos, não sendo intrusiva, protetora ou controladora (pois poderá originar jovens mais propensos a depressão, frustração, ansiedade e/ou violência), mas também não sendo permissiva (desenvolvendo jovens pouco autónomos e independentes). A relação equilibrar-se-á entre o suporte emocional e a firmeza construtiva, informada e consciente. Esta relação irá traduzir-se num estilo de vida mais saudável, menos depressivo e um bem-estar que renuncia a comportamentos de risco – forte fator de prevenção (Tomé, 2011).

No entanto, nem todas as famílias conseguem cumprir este papel. Os motivos apresentam-se variados - défices pessoais ou emocionais, ao *stress* parental, a limitações económicas, socioeconómicas, socioculturais – e constituem situações de vulnerabilidade social. A vulnerabilidade poderá vir a ser associada a situações de risco e perigo para as crianças e jovens. O disfuncionamento familiar é um íman para o aparecimento de problema cognitivos, emocionais, físicos, sociais, comportamentais e afetivos. Menores em risco são geralmente de famílias carenciadas, desestruturadas, com falta de recursos económicos básicos, maus tratos físicos, abandono, alcoolismo, prostituição, toxicodependência, famílias numerosas, supervisão, projeção nos filhos de ambições pessoais insatisfeitas, falta de autoridade, ruturas conjugais, falta de relações afetivas (Delgado, 2002). Assim sendo, o ambiente familiar influencia diretamente o desenvolvimento integral da criança (Costa, 1998).

No entanto, este cenário poderá ser prevenido, através de várias estratégias. Uma das estratégias preventivas passa pela capacitação da criança através da participação na sua vida diária e no seio familiar, no sentido de aumentar a responsabilidade, autoestima, sensibilidade, direitos e deveres, defendendo-se o lema de que só aprende quem participa. Outra estratégia consiste no desenvolvimento de programas de educação familiar, cuja finalidade seria transferir o foco: a par com a educação das crianças, procurar educar-se os pais, visto que para um desempenho integral deste papel, torna-se necessário ir além do instinto; é necessário que se tenha uma educação informada, com o objetivo de se desenvolver competências de gestão de relacionamento, questionamento sobre as suas condutas, *etc* (Delgado, 2002).

3.2 - O grupo de pares

Enquanto seres sociais, as relações que se estabelecem e se mantêm ao longo da vida influenciam a definição da identidade e o bem/mau estar do indivíduo. Deste modo, “a satisfação com as relações sociais surge associada positivamente à saúde física e mental” (Tomé, 2011, p.10) e vice-versa. É neste sentido que cabe analisar a importância das relações que os adolescentes estabelecem com os seus pares, e a respetiva influência que os tipos de relação poderão ter na sua vida, nomeadamente no envolvimento em comportamentos de risco, e consequentemente, na sua saúde mental e física (sono, alimentação, ansiedade, vida académica, isolamento, ...).

Os amigos são figuras de referência para os adolescentes, pois com eles partilham sentimentos, interesses, significados e experiências. A sua importância é tal, que os jovens assemelham os seus comportamentos e atitudes àqueles que percebem que o seu grupo tem, muitas das vezes para serem aceites ou integrados no grupo. É uma constante pressão social exercida pelos outros e pelo próprio adolescente que se depara com inúmeras lutas no seu interior, pela autoestima, aceitação e autoconceito. O autoconceito corresponde “à descrição mental que o indivíduo faz de si mesmo na dimensão cognitiva, afetiva e comportamental” (Silva, 2013, p.27) em diversas áreas, nomeadamente na família, relações sociais, aspeto físico e escola. Ou seja, é a ideia que um indivíduo tem de si próprio e, que neste caso concreto, é desenvolvida com base nas perceções que os adolescentes creem que os outros têm dele – o que pode não corresponder à realidade.

O grupo de pares exerce uma forte influência na escolha por um estilo de vida saudável, ou pelo contrário, por um possível desajustamento social e emocional; sendo que, quanto mais íntima for a relação, maior será a influência exercida (Tomé, 2011). Por exemplo, quando o adolescente percebe que o seu grupo de amigos consome grandes quantidades de álcool, este procurará adotar o mesmo comportamento. No entanto, poderá existir uma distinção entre géneros: os sujeitos do género masculino, com frequência, imitam os comportamentos do restante grupo, afirmando-se influenciáveis; os sujeitos do género feminino tendem a fazê-lo por aprovação.

Independentemente dos motivos, os adolescentes deixam influenciar-se pelas relações que estabelecem com os seus pares. No entanto, a influência poderá não ser negativa. Ora vejamos: se a amizade está correlacionada com a felicidade, uma maior quantidade e qualidade de amigos significará, à partida, uma melhor saúde mental, menor a ansiedade, solidão e sintomas de depressão para o jovem (Tomé, 2011). No entanto,

uma quantidade considerável de amigos não é sinónimo de relações e influências positivas. Assim, pode considerar-se que a qualidade de uma amizade está diretamente relacionada com o aumento/diminuição da ansiedade, agressividade, isolamento e até sucesso académico na vida dos adolescentes (Tomé, 2011). Mas, uma vez mais, entra-se no jogo das perceções. A qualidade de uma amizade é relativa e subjetiva, podendo não corresponder à realidade. Existem, porém, alguns traços gerais que asseguram a base do que poderá ser considerado uma amizade de boa qualidade: reciprocidade, à-vontade, partilha de sentimentos, poucos conflitos, companheirismo, segurança e confiança; e má qualidade: convivência sem empatia com os amigos, pressão social, pressão do grupo. Quanto maior for a qualidade de uma amizade, menos o adolescente estará suscetível a comportamentos de risco.

Uma das conclusões que Tomé (2011) propõe é que ter um bom amigo vale mais do que ter vários amigos; ou seja, a qualidade das amizades pode influenciar mais do que a quantidade das mesmas. Ainda relativamente à qualidade e quantidade de amizades, pode diferenciar-se, novamente, comportamentos entre géneros: o género feminino demonstra tendência para manter amizades mais íntimas e próximas, mas mais propensas a sentimentos de *stress*; enquanto que o género masculino tem redes sociais mais largas, mas menos intensidade.

A problemática da influência exercida pelos grupos e pares nos comportamentos de risco dos adolescentes fica completa com a análise a uma última realidade: a falta de amigos. A falta de amigos pode subentender dois cenários diferentes: não ter amigos, por falta de vontade ou capacidade; ou ter amigos, mas sentir solidão por não se identificar com os mesmos. Ambos os cenários podem representar fortes consequências na autoestima de adolescentes que associam a ausência de amigos a um fracasso social. Estes experimentam sentimentos de tristeza, solidão, medo, ansiedade, timidez, inibição, passividade, sintomas depressivos e dificuldades académicas – uma realidade fragilizada e grave para o envolvimento em comportamentos e situações de risco (Tomé, 2011).

A importância envolvida na temática das relações pessoais e sociais, não só se prende diretamente com a correlação entre a qualidade das relações e os comportamentos desviantes, como também com a correlação entre a qualidade das relações e a satisfação e o êxito social durante a idade adulta. Tomé (2011, p.37) afirma que “a qualidade das relações que se estabelecem durante a infância e adolescência parece exercer uma grande influência sobre a satisfação e o êxito social durante a idade adulta”.

3.3 - A escola

A escola é um dos principais meios de socialização, e assume a sua função de agente transmissor de normas e de uma herança cultural entre gerações. A escola contribui para o desenvolvimento do intelecto, mas também do social – através das relações que se vão formando e intensificando, e dos papéis sociais que se vinculam ao longo dos tempos. É sua função proporcionar ferramentas e criar condições para garantir o desenvolvimento individual do aluno, através da apropriação do saber e a capacidade para a sua utilização. A permanência e vivência diária ao longo de vários anos, no espaço escolar, permitem um crescimento individual gradual.

No entanto, a escola, muitas vezes, falha no cumprimento do seu papel. Acusada de reproduzir desigualdades por não ter em consideração uma adequação necessária ao contexto de cada indivíduo, a escola pode contribuir para intensificar situações de risco. A criança/jovem que se encontra numa situação de risco tende a ser afetada a nível escolar, perdendo motivação para aprender e podendo culminar numa situação de abandono escolar precoce (Delgado, 2002). O funcionamento da escola em sistema massificado diminui a atenção individualizada, que muitas vezes se afirma necessária. O papel do professor apresenta-se primordial neste contexto, uma vez que esta atenção também depende dele.

Figura de referência, o professor pode representar um fator de prevenção na adoção de comportamentos de risco. A adaptação de diferentes estilos de aprendizagem ajustados aos diferentes alunos e o respeito pelo seu ritmo são cruciais para que os jovens se sintam integrados e respeitados. Ações como incentivar, elogiar e encorajar o jovem no seu papel de aluno, acreditando e fazendo-o acreditar nas suas capacidades é um caminho aberto para o aumento da sua motivação e autoestima. Consequentemente, os seus resultados e comportamentos poderão ser mais positivos. Caso não o sejam, cabe ao professor estar atento e informado acerca dos sinais de alerta de comportamento de risco, podendo comunicá-los e ajudar a travá-los (Delgado, 2002).

3.4 - A comunidade

O “grupo” de amigos em que alguém se insere pode ser definido como um grupo primário e íntimo, não hierarquizado e composto por membros que têm aproximadamente o mesmo estatuto e participam das mesmas atividades. Estes grupos completam a socialização iniciada nos círculos primários, anteriormente referidos. São de extrema

importância, porque o indivíduo demonstra tendência para adotar o comportamento que o seu grupo de amigos adota, sendo esta influência decisiva nos comportamentos de risco (Tomé, 2011).

O grupo poderá estar associado a um espaço – o bairro/comunidade -, onde os jovens se sentem integrados. As relações criadas dentro do espaço “bairro” podem representar dois lados distintos na vida de um jovem. Por um lado, o bairro pode simbolizar um local de risco, caso se verifiquem deficiências ao nível de recursos básicos e educação, desporto, cultura, ... podendo contribuir ou acentuar comportamentos de risco por parte do jovem; por outro lado, as características de um bairro não são as características de quem nele habita, e portanto, a vizinhança e comunidade podem constituir uma “família” na vida da criança/jovem e apresentar-se como um fator de prevenção para comportamentos de risco. O bairro e/ou comunidade são elementos importantes no combate ao isolamento social que podem acentuar comportamentos de risco. A existência de valores comunitários entre moradores, tais como a entreaajuda, solidariedade, respeito, ... é crucial para uma influência positiva do meio na vida da criança/jovem (Delgado, 2002).

Infelizmente, o preconceito associado aos bairros sociais e pessoas oriundas dos mesmos prevalece na sociedade atual e pode colocar vários obstáculos na vida das crianças e jovens. É de se lamentar que o facto de se viver num determinado local seja motivo de exclusão aos olhos da sociedade, quer em termos sociais como escolares/profissionais. Torna-se crucial lutar e educar contra este preconceito.

4 – Desenvolvimento e gestão de competências emocionais

O desenvolvimento integral de um indivíduo pressupõe a capacidade de aprendizagem e evolução em torno de vários aspetos da sua vida, nomeadamente psicológico, físico, social, emocional, A relação entre cognição, emoção e ética é a base para um desenvolvimento positivo (Estrela, 2010). Este desenvolvimento está, no seu todo, intimamente ligado à construção da identidade, ao estabelecimento de relações com o Outro, ao aproveitamento de recursos e oportunidades, à aprendizagem de normas e valores e ao desenvolvimento de saberes e competências no decurso de vida, e culmina no objetivo de atingir felicidade e satisfação para com o projeto de vida delineado (Cró & Pinho, 2011).

No entanto, enquanto seres humanos, a felicidade e satisfação para com o projeto de vida delineado depende não só da relação do sujeito consigo mesmo, como também das relações que trava com os outros. A ligação que se estabelece entre o Eu e o Outro é crucial para o desenvolvimento integral do sujeito, que se integra num quadro mais amplo – a sociedade. Para que se consiga vivenciar uma vida em sociedade, para além do cumprimento de normas e valores, torna-se necessário uma convivência diária harmoniosa com o Outro. A convivência pressupõe a maturidade pessoal, social e cívica assente na capacidade de interagir de forma equilibrada com o Outro, gerindo diferenças, desejos, necessidades e emoções (Ribeiro, 2017).

A palavra emoção provém do latim “*emovere*”, ou seja, movimentar ou deslocar. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, as emoções são reações psicofisiológicas, que representam modos eficazes de adaptação face às mudanças ambientais, contextuais e/ou situacionais. Silva (2010) e Damásio (2003) definem emoções como um processo complexo onde o sujeito dá uma resposta a um acontecimento, estímulo ou pensamento, envolvendo um conjunto de reações fisiológicas.

As emoções e a sua respetiva gestão influenciam o modo de ser, estar e agir, tornando-se necessária uma gestão adequada das mesmas. O desenvolvimento de competências emocionais diz respeito à capacidade necessária para responder de forma adequada às exigências dos diferentes contextos, ajudando o indivíduo a manter o equilíbrio entre o racional e o emocional, de forma a agir de acordo com os seus objetivos (Buckley, Storino & Saarni, 2003). As emoções interagem com os processos cognitivos. Assim, um indivíduo capaz de gerir as suas emoções é um indivíduo em controlo de si, capacitado para tomar decisões e adotar comportamentos em concordância com os seus valores de base e não com o seu estado emocional (Damásio, 1994, 1998).

O desenvolvimento e gestão de competências emocionais são um dos eixos-chave no desenvolvimento integral de um ser humano, e um dos pilares do convívio humano. Representam um dos fatores de maior influência na construção do Eu e de uma relação com o Outro, para que o sujeito consiga manter o seu bem-estar, e consequentemente, o bem-estar das suas relações (Zins & Elias, 2006). As emoções são transversais a todas as esferas. O desenvolvimento de competências emocionais facilitará a convivência numa esfera social, onde o respeito pelas diferenças e reconhecimento das emoções do Outro são fundamentais. Na esfera familiar, a forma como os pais gerem e expressam as suas emoções terá uma forte influência na vida emocional da criança/jovem. Na esfera escolar,

a figura de influência é o professor que, enquanto orientador do processo ensino-aprendizagem, tem o dever de estimular o desenvolvimento de competências emocionais nos seus alunos, equilibrando o cognitivo com o emocional (Goleman, 2000).

Já na esfera profissional, geralmente associa-se o conceito “inteligência emocional”. Inteligência emocional diz respeito à capacidade que um indivíduo desenvolve para perceber, avaliar, identificar, regular e expressar emoções, de forma a facilitar o seu pensamento, tomar decisões e promover o seu crescimento emocional e intelectual. A inteligência emocional tem sido uma competência cada vez mais valorizada na atualidade, nomeadamente em contexto profissional, pois geralmente traça o perfil de um indivíduo equilibrado, motivador, capaz de controlar impulsos e canalizar emoções para as situações adequadas, algo, não impulsivo e comunicativo (Goleman, 1995). De acordo com Goleman (1995), a inteligência emocional pode ser subdividida em cinco habilidades específicas: autoconhecimento emocional; controle emocional; auto motivação; empatia; desenvolvimento de relacionamentos interpessoais.

Apresenta-se urgente educar as emoções de forma a preparar cidadãos capazes de enfrentar os seus obstáculos e saber lidar com medos e frustrações nos diversos contextos em que participam. Realça-se a ideia de que este tipo de educação pertence a todos espaços sociais, e não apenas escolares. A aprendizagem de competências emocionais deverá ser uma aprendizagem ao longo da vida (Goleman, 2000).

5 - Gestão de conflitos

O desenvolvimento integral pressupõe, como referido anteriormente, a construção do Eu e da relação com o Outro. No entanto, como fruto de qualquer interação, surge o conflito, quer em nós, quer para com o Outro.

5.1 – Conceito de conflito

O conflito surge do latim *conflictus*, ou seja, tensão, colisão, choque entre duas coisas opostas. O conflito consiste numa situação em que ocorre uma atividade incompatível, isto é, quando a ação de um indivíduo interfere ou bloqueia a efetividade da ação de um outro indivíduo (Johnson & Johnson, 1995; Shantz, 1987). Neste sentido, o conflito tem lugar quando, pelo menos duas partes independentes, percebem os seus

objetivos como incompatíveis e interação entre si nesse sentido (Torrego, 2003; Morais e Neves, 2001). O conflito surge da interação entre duas ou mais pessoas que se afirmam únicas e singulares, com identidade, necessidades, pensamentos e objetivos opostos ao da outra pessoa (Putnam & Poole, 1987; Torrego, 2003). O conflito é frequente, normal e inerente a qualquer relação humana, pois surge das divergências e diferenças que nos caracterizam (Wisinski, 1994). É um elemento necessário à mudança social (Jares, 2002).

O conflito acontece em diferentes níveis. É frequente o sujeito vivenciar pressões internas que contrapõem necessidades ou desejos, em que a satisfação de um subentende a insatisfação do outro, originando sentimentos de desconforto e frustração. A este tipo de conflito que acontece a nível interno chama-se conflito intrapessoal, que contrapõe o conflito interpessoal. O conflito interpessoal é baseado na discordância no sistema de interação entre dois ou mais indivíduos, que defendem diferentes valores, crenças, experiências ou atitudes. No entanto, quando se verifica uma incompatibilidade e desacordos a nível grupal, o conflito apelida-se intragrupal ou intergrupar. Intragrupal compreende conflitos entre os membros de um mesmo grupo; intergrupar contrapõe ideais entre um ou mais grupos (Schermerhorn et al, 1999; Rahim, 2001).

O conflito pressupõe sempre a ideia de que existe um confronto ou uma diferença de algo entre uma, duas ou mais partes. No entanto, existem vários tipos de conflito: o conflito verídico quando é visível que existe uma discordância de opiniões, valores, *etc*, entre dois indivíduos que se confrontam; o conflito contingente, ou seja, o conflito está pendente e ainda não é reconhecido pelas partes; o conflito deslocado em que existe, de facto, uma discussão, no entanto, esta foca-se no tema errado, não sendo realmente o conflito que está subjacente; o conflito mal atribuído, onde um indivíduo entra em conflito com outro não envolvido na situação, descarregando as suas emoções mal geridas no mesmo; o conflito latente é sinónimo de um conflito não declarado, baseado na repressão de emoções negativas por parte de um indivíduo que não confronta a outra parte com o assunto; e por último, o falso conflito – um dos mais frequentes – pois é um “não-conflito” que acontece quando ambas os indivíduos estão a defender a mesma perspetiva, mas não conseguem percecioná-lo, ou quando o conflito não tem um fundamento em factos reais baseando-se apenas em perceções (Deutsch, 1973).

O facto de o conflito ser um fenómeno natural, não invalida que as suas causas possam ser apuradas, especialmente porque, a consciencialização dos indivíduos acerca da causa do conflito contribuirá para a resolução do mesmo. O conflito poderá ser de carácter ideológico, quando existe uma diferença de valores, ideias ou crenças. O poder,

ou seja, a luta pelo controlo de recursos, objetos e tomada de decisão é, como constatamos no mundo atual, uma das maiores causas geradoras de conflito; a par com a estrutura que diz respeito à distribuição desigual ou injusta do poder e dos recursos. O conflito poderá também ter origem na falta de acesso a toda a informação necessária relativamente ao assunto em causa, contribuindo para um conflito onde não se consegue, por esse motivo, tomar uma decisão. Por último, a falha de comunicação e a natureza das relações entre os indivíduos poderão constituir causas para um conflito (Deutsch, 1973; Torrego 2003; Moore, 1986).

Ao longo do tempo, o senso comum foi popularizando o preconceito em torno do conflito, percecionando na nossa sociedade como algo negativo ou até sinónimo de violência. Sobral (2014) mete em causa a veracidade do preconceito apresentado, pois, pelo contrário, o conflito poderá significar um acontecimento positivo, caso exista maturidade de ambas as partes para que se negocie o sucedido e se retirem consequências construtivas. O conflito é uma oportunidade de criar coisas novas quando, em conjunto, se tenta encontrar soluções. No entanto, o conflito poderá originar um estado de desacordo ou desconforto entre duas ou mais pessoas que, na ausência de competências emocionais, poderá chegar ao extremo da violência. A violência poderá, em último caso, ser uma consequência de um conflito, mas nunca seu sinónimo (Jares, 2002)!

O conflito poderá ganhar proporções maiores quando influenciado por determinados fatores. Por exemplo, quando a geração de pertença é diferente, o afastamento de idade poderá intensificar o conflito. O tipo de relação que existe entre os indivíduos envolventes no conflito, bem como a posição de negociação das partes constituem dois fatores de influência no contexto de conflito (Jares, 2002).

O resultado do conflito depende da forma como as pessoas nele envolvidas decidem lidar com a situação. De seguida, constam várias estratégias de gestão do conflito, dependentes da personalidade dos indivíduos em questão e da interação entre os mesmos.

5.2 – Estilos e estratégias de gestão de conflitos

O conflito apresenta sempre solução, mesmo que, por vezes, pareça impossível. A forma como cada indivíduo escolhe resolver o conflito é enquadrado na educação e cultura que vivenciou ao longo da construção da sua identidade (Sobral, 2014).

Jares (2002) apresenta cinco estilos pessoais de gestão de conflitos: o evitamento, a acomodação, a competição, o compromisso e a colaboração.

Evitamento: O sujeito opta por não resolver o conflito, evitando o problema; ou seja, não existe um debate acerca da situação. É recorrente optar-se por este estilo de gestão de conflito quando o objetivo ou o indivíduo com quem se tem o conflito não é significativo para o sujeito. Está-se perante uma situação “eu perco/tu perdes”;

Acomodação: O sujeito opta por ceder o seu ponto de vista face à opinião do Outro. É um estilo de gestão de conflito típico quando um dos lados prioriza a relação ao argumento, ou seja, manter a relação é mais importante do que o objetivo que se demonstra irrelevante. Está-se perante uma situação “eu perco/tu ganhas”;

Competição: O sujeito encara o conflito como uma competição e procura resolvê-lo de forma a tornar os seus objetivos superiores, inferiorizando o ponto de vista do Outro. É um estilo de gestão de conflitos utilizando quando o sujeito procura satisfazer, única e exclusivamente, os seus interesses. Está-se perante uma situação “eu ganho/tu perdes”;

Compromisso: O sujeito procura satisfazer os interesses de ambas as partes envolvidas, assumindo o compromisso/acordo de que cede em algo, caso o Outro também ceda. É uma tentativa de resolver o conflito de forma igualitária, aceitando parte da culpa. Está-se perante uma situação “eu ganho e perco/tu ganhas e perdes”;

Colaboração: O sujeito procura resolver o conflito da forma mais adequada para ambos, numa tentativa de que ambos vejam os seus interesses completos e os seus objetivos alcançados. Existe um consenso ideal! Está-se perante uma situação “eu ganho/tu ganhas”.

Os estilos apresentados simbolizam as formas mais comuns a que os indivíduos recorrem para a gestão de um conflito. No entanto, o ideal para a resolução de um conflito será abordar uma estratégia em que ambas as partes consigam ganhar, procurando desconstruir o binómio “ganhar/perder”. O objetivo primordial de todas as estratégias para resolução de conflitos é elucidar os sujeitos envolvidos de que existem opiniões, crenças e valores diferentes e todos eles são merecedores de respeito. Por exemplo, resolver a situação em grupo permite coletar uma maior diversidade de opiniões sobre a mesma situação, tornando mais fácil, a partir da socialização, experimentar a situação de conflito. O facto do conflito não se restringir apenas à divergência entre duas pessoas,

facilita a aceitação do conflito e divergência de opiniões enquanto algo normal (Sobral, 2014).

De seguida explorar-se-ão várias estratégias adequadas à resolução de conflitos (Torrego, 2003):

Negociação: estratégia associada a uma troca, em que ambas as partes fazem concessões mútuas e procuram um acordo que satisfaça os interesses comuns; tentam resolver o conflito de forma a ganharem algo (binómio “ganhar-ganhar”). A participação das partes é voluntária e a comunicação é informal. A finalidade é centrada no futuro ou passado, sendo que não há intervenção de terceiro e são as partes quem resolve a situação.

Conciliação: estratégia baseada na reconciliação entre as partes, através da resolução do seu passado. A participação das partes é voluntária e a comunicação é informal. É necessária a intervenção de uma terceira pessoa, personificada no juiz, cujo trabalho consiste em instigar a conversa entre as partes, com a transmissão de informação entre elas. Apesar da presença do juiz, este apenas preside, sendo que quem resolve o conflito são as partes.

Arbitragem: Forma de resolução do litígio através de um terceiro imparcial, sendo que este é um Juiz Árbitro, escolhido pelas partes ou designado pelo Centro de Arbitragem. O árbitro julga os litígios nos mesmos termos em que o fariam juiz de um tribunal, sendo que a decisão é equiparada a uma sentença. A arbitragem pode ser necessária e nem sempre voluntária, resultado de uma determinação legal. A comunicação é estruturada e formal, existindo regras acordadas pelas partes. É normalmente o último mecanismo de resolução extrajudicial a ser utilizado, sendo resolvido pelo Juiz Árbitro.

Julgamento: estratégia centrada no passado, que pressupõe a abertura de um processo, no qual o juiz intervém e pronuncia uma sentença em que uma das partes ganha e a outra perde. A participação das partes é obrigatória, e a comunicação é formal.

A Mediação de conflitos é uma das estratégias de gestão de conflitos mais eficaz e aquela que prevaleceu durante a minha atuação em estágio. Será abordada no tópico que se segue.

Independentemente da estratégia escolhida, Ballenato (2008) defende a existência de três fatores transversais e fundamentais para uma resolução adequada de conflitos. O

primeiro fator consiste na utilização do diálogo, de forma a que se expressem opiniões e sentimentos; o segundo fator baseia-se no desenvolvimento de empatia e capacidade de compressão do Outro; e por último, torna-se necessário mostrar assertividade e respeito pelos direitos e desejo do próprio e do Outro.

5.3 - Mediação de conflitos

O conceito “conflito” surge, frequentemente, associado ao conceito “mediação”. A mediação é uma das estratégias mais eficazes para a resolução de conflitos. É um método de resolução e gestão alternativa de conflitos, meio de regulação social e de recomposição pacífica de relações humanas. Através desta pretende-se estabelecer ou restabelecer relações e valorizar as diferenças através da comunicação, contribuindo assim para o desenvolvimento de competências sócio comunicacionais e sinergias mútuas. Promove a compreensão entre os diferentes participantes no processo de mediação, defende a pluralidade, as diferentes versões sobre a realidade e fomenta a livre tomada de decisões e compromissos, contribuindo para a participação democrática (Silva et al, 2010).

É um método de resolução de conflitos com base na exposição de argumentos e ideias de ambas as partes, num diálogo moderado por uma terceira pessoa neutra relativamente ao assunto em questão (aceite por ambas as partes). A finalidade primordial é a satisfação dos objetivos de ambas as partes, de forma equilibrada, num binómio ganha/ganha, sem que ninguém tenha de “dar o braço a torcer” (Vasconcelos-Sousa, 2002; Sales, 2007). A durabilidade do processo é variável e dependente da complexidade do conflito e da persistência das partes envolvidas. Um processo de mediação de conflitos pressupõe que ambas as partes estão interessadas em resolver o conflito e dispostas a procurar uma solução consensual e satisfatória para ambos, com base no diálogo e pacificidade. Reforça-se que a mediação não procura evitar o conflito, mas sim preveni-lo, juntamente com as repercussões negativas que delem podem surgir (Bacellar, 2003).

A mediação apresenta uma visão criadora, pois procura resolver o conflito através da criação de respostas criativas. Poderá também apresentar uma faceta renovadora, porque tem como objetivo renovar e melhorar a ligação entre duas pessoas. A sua finalidade é a de prevenir a repercussão negativa, assumindo um carácter preventivo. A mediação procura ainda munir os participantes de recursos para a prevenção de que se repita a necessidade de mediação, afirmando-se curativa.

O sucesso da estratégia da mediação depende da aceitação da participação de uma terceira pessoa que se requer independente e imparcial à situação – o mediador. O mediador é o actor interveniente no restabelecimento de laços e interações inexistentes ou fragilizadas, ou mesmo na prevenção de conflitos potenciando uma cultura de não-violência (Xáres, 2002). O papel do mediador é o de acionar redes de interação e comunicação, proporcionar as pontes que promovam a aproximação daqueles que não conseguem ou têm dificuldade em comunicar(-se) (Freire, 2006). O mediador não possui qualquer poder de decisão, nem de julgamento. Este desempenha o papel de condutor do diálogo entre as partes, de forma a ajudá-las a perceber o papel e as convicções do Outro. O mediador procurará encontrar uma zona de encontro de interesses que permita ganhos mútuos para ambos os lados (Vasconcelos – Sousa, 2002; Rodrigues & Kelly, 2008; Silva et al, 2010).

O processo de mediação começa com a confirmação e aceitação, de ambas as partes envolvidas, das características e condições do processo de mediação, bem como da intervenção do papel de mediador. De seguida o mediador conduz a conversa de forma adequada. Caso se demonstre necessário, o mediador pode ouvir os intervenientes em separado. Nesta fase procura-se que os intervenientes partilhem os seus sentimentos e opiniões de forma a que ambas as partes se façam perceber. Posteriormente, existe um espaço para a procura de soluções relativamente ao dialogado, que irá culminar num acordo (Vasconcelos – Sousa, 2002).

Ao longo do processo apresentado, destacam-se alguns fundamentos base na mediação. Todo o processo deverá ser realizado com base no diálogo - provavelmente a forma mais natural de comunicação entre duas ou mais pessoas. O diálogo é visto como o elemento primordial para que o processo resulte, para que se possa chegar a um entendimento/soluções e para que a relação entre ambos possa ser “restaurada”. O diálogo tem vindo a ser reconhecido como a maneira mais eficaz de resolver problemas/conflitos, negando a violência física. As soluções criativas de problemas requerem o conhecimento de todos os aspetos relevantes da situação e, na maioria das vezes, as informações provêm do diálogo com as pessoas envolvidas ou afetadas pelo problema, exigindo boas capacidades de comunicação e habilidade de “saber ouvir” atentamente (Schnitman & Litlejohn, 1999). No entanto, a transmissão da mensagem só é feita com sucesso caso o transmissor reconheça o valor do emissor pressupondo assim a valorização do outro.

Denomina-se “valorização” à importância atribuída a uma coisa ou pessoa. É extremamente necessário que exista uma valorização mútua de ambas as partes, não só um do outro, como também da sua relação e do processo de mediação que ambas as partes aceitaram. A valorização do outro implica também a valorização das diferenças (Guillaume-Hofnung, 2000).

O processo de se por no lugar do Outro, valorizando as suas perspectivas, opiniões e diferenças depende, não só do diálogo anteriormente mencionado, como também do processo de escuta ativa. A escuta ativa é uma técnica utilizada na mediação que implica que o mediador – ativo - saiba escutar atenta/ativamente as informações que lhe são dadas acerca das partes, da sua relação e do contexto. Escutar ativamente é mostrar interesse, parafrasear, resumir, clarificar, ... para que se possa atuar sobre o que é dito e levar a pessoa a explicar a sua perspectiva e a questionar-se sobre a perspectiva do outro, outros motivos, contextos,... ou seja, a refletir.

Outro dos processos base na mediação é o “*empowerment*”. O *empowerment* - fomentar o respeito, a confiança e a segurança das pessoas em si próprias, enquanto se afastam da desumanização e da adversidade (Torremorell, 2008). Trata-se do ato de fazer acreditar – função esta que cabe ao mediador. Este deve tentar fazer com que, através do processo de mediação, as partes reconheçam as suas próprias capacidades, sentindo-se e saindo fortalecidas e empoderadas desse mesmo processo. Trata-se de uma “ferramenta interna” que permite a evolução e desenvolvimento e refuta uma atitude passiva (Freire, 2005).

Concluindo, a mediação é uma estratégia de gestão e resolução de conflitos, onde, através do diálogo, da escuta ativa e da valorização do Outro, se procuram soluções criativas para a resolução do conflito, munindo os participantes de recursos para que consigam valorizar-se, perspetivando o conflito como essencial nas vidas humanas. A finalidade é a perceção de que é possível resolver um conflito onde ambos ganham, sem que nenhuma das partes se veja obrigada a fazer concessões!

A mediação é um processo de construção a que é preciso dar “voz”, poder e a capacidade de se transformar numa nova forma de ver o mundo! Uma forma que recusa a violência verbal ou física, as guerras e os silêncios; uma forma que promove o diálogo pacífico, consciente e sincero, tão poucas vezes usado; o tempo para refletir sobre a situação, motivos, pontos de vista, que evitaria a tão conhecida ação de “cabeça quente”; a valorização do outro e o saber ouvir! A mediação fomenta o foco no próprio indivíduo,

equilibrando com o reconhecimento do Outro, e este equilíbrio é uma das maiores aprendizagens que podemos realizar!

Capítulo III - Dinâmica de estágio

Após o primeiro capítulo onde foi explicitada a legislação e o enquadramento legal do contexto de atuação em estágio, bem como a fundamentação das temáticas relevantes que surgiram deste mesmo contexto, este capítulo visa descrever o processo de estágio adotada ao longo de 7 meses num Lar de Infância e Juventude. Neste capítulo pode encontrar-se a caracterização da instituição onde o estágio foi realizado, bem como dos jovens institucionalizados e da equipa com que trabalhei. Posteriormente, darei a conhecer as atividades e funções desenvolvidas no decorrer do estágio, de forma reflexiva e fundamentada.

Realço que, por motivos de respeito pela individualidade e privacidade de todas as pessoas com quem me cruzei ao longo destes meses, bem como da vulnerabilidade que caracteriza o contexto de atuação, não serão mencionados nomes reais. A proteção e confidencialidade de dados será visível na ausência de referência acerca dos documentos consultados – documentos internos da Fundação -, e na alteração das imagens em anexo.

1 - Caracterização da instituição

O contexto escolhido para a realização do estágio foi um Lar de Infância e Juventude, cujos traços gerais foram explicitados no capítulo I - Enquadramento Legal e Orientações Políticas. O LIJ em questão é parte integrante de uma Fundação de Solidariedade Social, e assume estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

A Fundação atua ao nível da ação social nas áreas de proteção da população em situações de vulnerabilidade. Atua com crianças, jovens, adultos e idosos em situação de risco ou de desintegração e exclusão social e população com deficiência e famílias em situação vulnerável. A sua missão é a prestação de cuidados e apoio solidário aos mais desfavorecidos, contribuindo para o seu desenvolvimento. Concretiza-o através da dinamização de atividades abertas e dirigidas a toda a comunidade, em especial às populações mencionadas, e de respostas sociais traduzidas no trabalho realizado em todos os equipamentos. Para tal, tem como objetivos a promoção e participação em projetos de

luta contra a pobreza e desenvolvimento de comunidades; a gestão e administração correta dos seus vários equipamentos; a prestação de apoio às populações-alvo; a promoção de ações de cooperação e troca de experiências com outras instituições; a promoção de ações em áreas como a justiça, educação, habitação, emprego, ambiente, saúde, administração local, juventude, cultura e desporto; e promoção de atividades de formação profissional (Estatutos da Fundação).

A Fundação rege-se por valores como a solidariedade social, responsabilidade social, cooperação e apoio, segurança e proteção.

1.1 - Organização

A Fundação está organizada em vários equipamentos sociais que procuram dar resposta a cada população em específico, atendendo às suas necessidades, características e interesses (Estatutos da Fundação):

- Apoio à Infância e Juventude: proteção a crianças e jovens em perigo, através de equipamentos como casas de acolhimento de emergência, lares de infância e juventude, lares de infância e juventude especializados, apartamentos de autonomização, creches, jardins de infância e centros de atividades de tempos livres;
- Apoio às famílias: acolhimento em casas de abrigo, que respondem a situações emergentes de violência doméstica nas famílias; e ações diversas para colmatar as necessidades das famílias mais carências e vulneráveis, como a disponibilização de colónias e centros de férias;
- Apoio à população com deficiência e população carenciada: através do centro de alojamento de emergência social e unidade de longa duração e manutenção; refeitórios e cantinas sociais; e atendimento psico -Social;
- Apoio à população idosa: através de lares, centros de dia, serviços de apoio domiciliário e assistência para idosos;
- Apoio à Comunidade: através de centros comunitários, de forma a integrar a comunidade na sociedade através do exercício pleno da sua cidadania nos mais diversos campos;
- Apoio na Formação: promoção de atividades de formação profissional com instituições para esse efeito.

1.2 - Estrutura

A Fundação assume uma estrutura hierarquizada de forma vertical, cuja administração central ocupa o vértice. A administração central é constituída pelo Conselho de Administração que integra sete elementos, que designam entre si o Presidente, fazendo este parte do Conselho Executivo com dois outros membros (vice-presidente e diretor executivo), e o Conselho Fiscal. Compete ao Conselho de Administração eleger e destituir membros dos restantes órgãos, votar anualmente no orçamento e programa de ação, e deliberar sobre assuntos relacionados com estatutos e matérias de interesse à Fundação. O Conselho Executivo tem ao seu encargo a gestão coerente da Fundação – incluindo a gestão financeira -, bem como a sua representação, apoio jurídico e auditoria. Por último, o Conselho Fiscal tem a função de fiscalizar as contas da Fundação (Estatutos da Fundação).

Conclui-se que os três órgãos são os detentores da maioria do poder da Fundação e, portanto, todas as decisões dependem obrigatoriamente do seu parecer. A realização do estágio num dos equipamentos da Fundação esteve pendente da autorização destes membros.

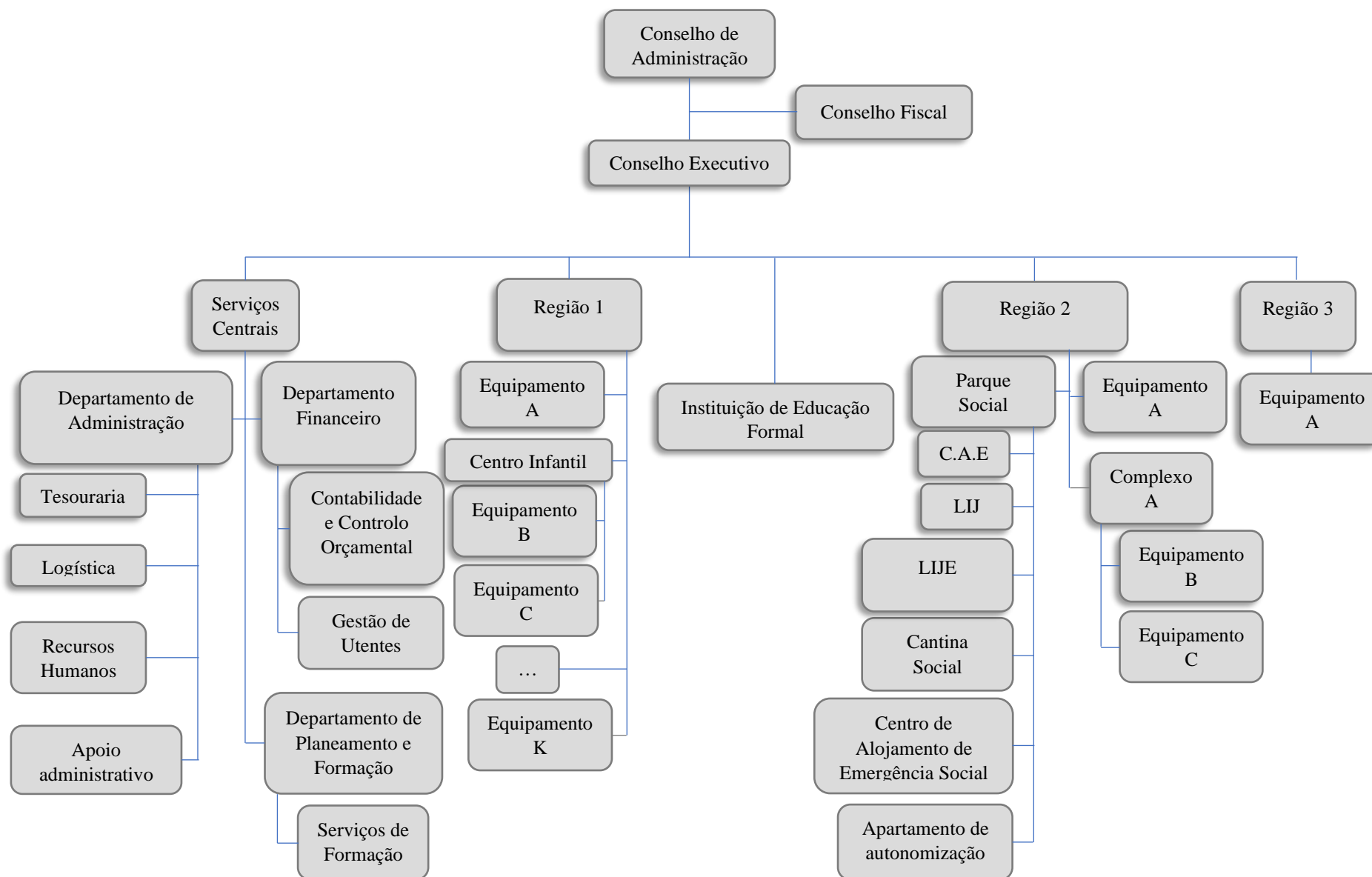


Figura 2- Hierarquização dos órgãos da Fundação (Estatutos da Fundação)

Na figura 2 constata-se a hierarquização vertical baseada no poder dos três órgãos anteriormente referidos. Do lado esquerdo da página encontram-se os serviços centrais, do qual fazem parte o Departamento de Administração e o Departamento Financeiro, com os seus respetivos órgãos de Logística, Tesouraria, Recursos Humanos e Apoio Administrativo; Contabilidade e Controlo Orçamental e Gestão de Utentes. Nos Serviços Centrais integram o Departamento de Planeamento e Formação e os Serviços de Formação, encarregues da gestão da oferta de cursos de formação para a população e trabalhadores. Os serviços centrais representam as duas principais zonas de atuação da Fundação.

O restante esquema está organizado com os equipamentos, respostas e serviços de cada uma das regiões de atuação - Região 1, 2 e 3. É na região 2 que se encontra o equipamento escolhido para o desenvolvimento do presente estágio. A cada equipamento corresponde o seu diretor e equipa educativa.

2 - O Lar de infância e juventude

O Lar de Infância e Juventude tem como principal missão prestar cuidados básicos às crianças e jovens que acolhe, garantido a satisfação dos seus direitos e deveres. Procura assemelhar-se a uma estrutura familiar segura e afetiva, através de um espaço acolhedor e intimista. A instituição tem capacidade para acolher 30 jovens, do sexo feminino, dando prioridade a jovens grávidas e mães. Pode ainda receber seis bebés/crianças – filhos ou irmãos das jovens, do sexo feminino ou masculino. As crianças do sexo masculino apenas poderão ser acolhidas até aos 12 anos de idade.

O espaço físico da instituição ganha forma dentro do Parque Social. O Parque Social é constituído pelo CAES, o LIJE, a CAE, o LIJ, o refeitório comum, os gabinetes da equipa técnica, e os serviços administrativos. O edifício que abriga o LIJ é partilhado com o CAE, sendo que, apesar da porta de entrada ser comum, cada casa tem as suas respetivas instalações. Nestas instalações privadas apenas podem entrar os membros da Fundação e as respetivas crianças e jovens institucionalizados.

Relativamente às condições espaciais, o Lar é composto por três andares. No primeiro andar pode encontrar-se a sala de visitas (é o limite imposto às pessoas externas, onde as crianças e jovens recebem os seus familiares), a sala de convívio, a sala de refeições (apesar do nome, apenas é realizada a ceia, sendo utilizada para dinâmicas realização de trabalhos manuais), uma copa, a sala do lixo, uma arrecadação e uma casa

de banho. No segundo andar, encontramos a sala dos auxiliares de ação educativa (frequentemente designados de “educadores”, terminação que irei adotar), duas arrecadações, treze quartos (dois com capacidade para duas jovens, três jovens e quatro jovens respetivamente, seis preparados para as jovens mães e respetivos filhos, e um de quarentena), três casas de banho e duches, uma sala de estar e a lavandaria. Por último, no terceiro piso encontram-se os gabinetes do diretor do Lar, e das educadoras sociais.

2.1 - Perfil das crianças e jovens acolhidas

Ao longo do período de estágio foi pontual a saída e receção de jovens, cessando e abrindo processos de acolhimentos. A totalidade considerada nos gráficos a apresentar diz respeito às jovens com as quais tive contacto e travei uma relação. O LIJ recebeu o total de 29 jovens, entre as quais 22 jovens e 7 crianças (3 crianças do sexo masculino, e 4 crianças do sexo feminino).

As crianças institucionalizadas têm idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, até ao fim do ano de 2018, como demonstrado na figura 3. A idade com maior predominância na casa é a de 16 anos, contando com 7 jovens; de seguida, temos 6 jovens com a idade de 17 anos. Podemos constatar que a maioria das jovens da casa tem uma idade compreendida entre os 16-17 anos. No entanto, encontramos 6 jovens mais velhas (2 que atingiram a maioridade, 3 com 19 anos e 1 com 20 anos). As jovens mais novas são apenas 3, com 15 anos. Da totalidade de jovens, 7 são jovens-mães, sendo que a maioria tem 19 anos, correspondendo à população mais velha da casa; as restantes têm abaixo de 17 anos, inclusive, podendo concluir-se que foram mães mais novas do que aquilo que se prevê nos padrões – cada vez mais tardios – da sociedade, tal como apresentado por Alves (2008). As crianças da casa são apenas 7, todas com idades diferentes: os rapazes têm 4 meses, 2 e 5 anos; e as raparigas têm desde meses, a 1 e 3 anos.

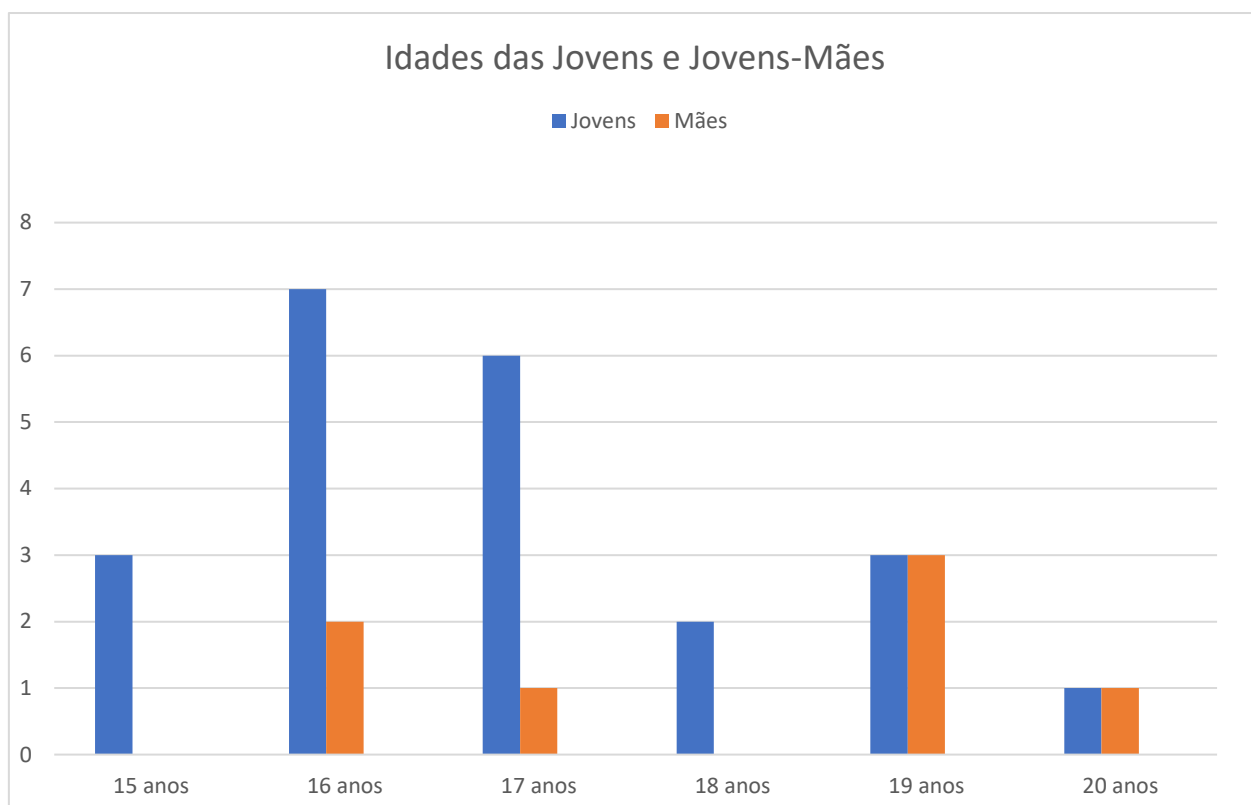


Figura 3 - Gráfico de idades das jovens e mães-jovens

As nacionalidades das jovens dispersam-se entre 5 países, como demonstrando no gráfico da figura 4. A grande maioria das jovens é de nacionalidade portuguesa, e apenas 5 jovens provêm da ilha de Santiago, em Cabo Verde. As restantes três jovens representam países diferentes – República do Congo, São Tomé e Príncipe e Guiné. Todas as crianças residentes no Lar nasceram em Portugal.

A maioria das jovens é oriunda de bairros sociais, que se caracterizam de duas formas opostas: ora podem representar sítios com um vinculado sentido de comunidade, ora podem ser locais propícios ao perigo. Demonstra-se necessário trabalhar as perspetivas e vivências das jovens nestes dois cenários opostos que, como afirma Delgado (2002), podem transformar-se num aliado ou obstáculo à educação e desenvolvimento das jovens.

Resta afirmar que todas as jovens, por serem portuguesas ou de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), não têm qualquer barreira linguística na comunicação entre si. Algumas jovens, mesmo as que têm nacionalidade portuguesa, praticam o crioulo cabo-verdiano ou guineense, entendendo-se e brincando entre elas e com os educadores que também aprendem algum vocabulário nesta troca de saberes

linguísticos – eu incluída. Somente a jovem proveniente do Congo necessitou de um ano de adaptação à língua portuguesa que, apesar de já não constituir um obstáculo na sua vida social ou escolar, não é a sua língua nativa.

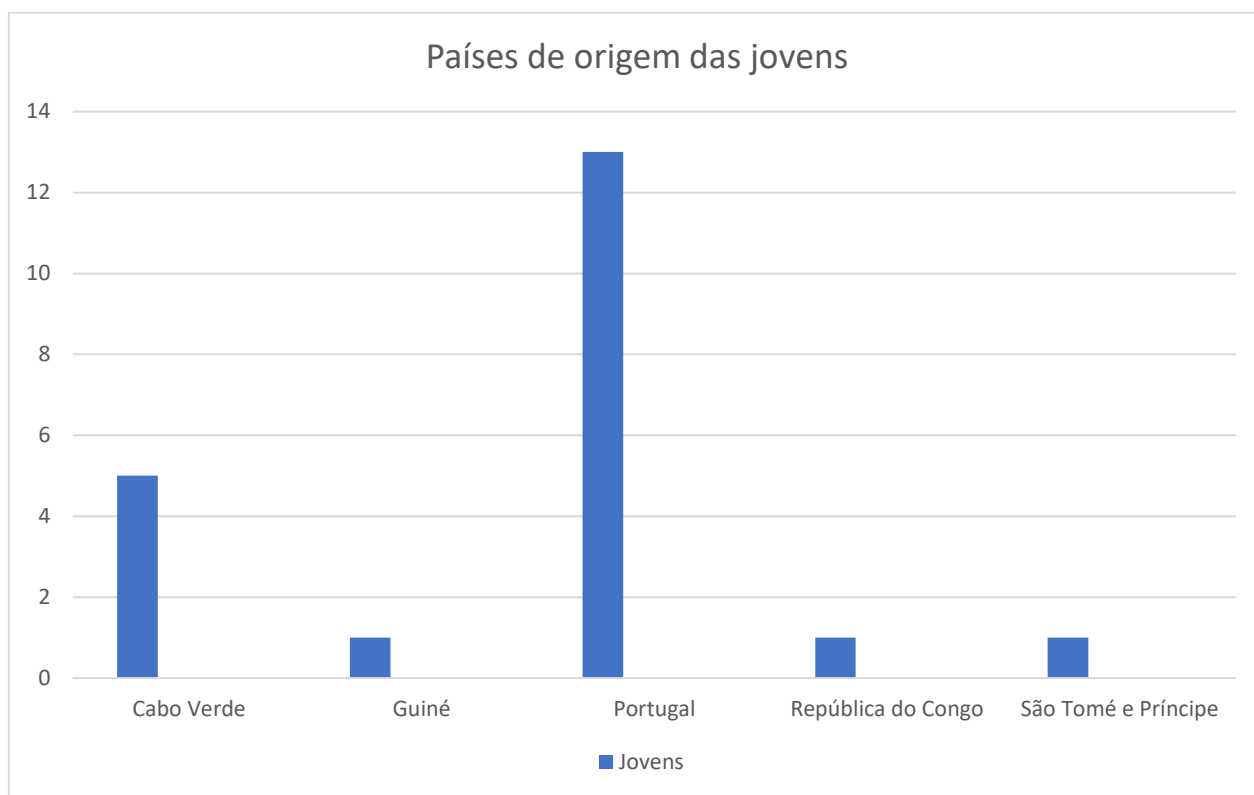


Figura 4- Países de origem das jovens

A ocupação das jovens constitui uma das características a analisar, a fim de traçar o seu perfil. Os percursos das jovens são variados, inconstantes e marcados por mudanças. É crucial dar apoio às jovens neste aspeto da sua vida, procurando ajudá-las a gerir as suas emoções, medos e expectativas relativamente ao seu futuro, bem como a motivá-las e mantê-las informadas acerca das opções pelas quais podem optar. Em muitas destas situações, as jovens precisam de alguém que as guie relativamente à tomada de uma decisão consciente.

A figura 5 ilustra quais as escolhas tomadas pelas jovens entre: trabalhar ou estar à procura de emprego, frequentar uma escola de ajuda de mãe, frequentar o ensino regular ou currículo alternativo, Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), curso profissional/CEF (Cursos de Educação e Formação) ou Ensino Especial. Existem 6 jovens que já ingressaram no mercado de trabalho, sendo que metade tem um emprego e a outra metade está no processo de entrega de currículos e procura de emprego. As jovens que se encontram em âmbito profissional correspondem às jovens mais velhas da casa. As

restantes jovens encontram-se em âmbito escolar: 1 jovem está matriculada num curso profissional de moda; 3 jovens estão em ensino regular, e 1 jovem em currículo alternativo; 1 jovem frequenta o ensino especial; 1 jovem recorreu a uma escola de ajuda de mãe, pois encontra-se na condição de mãe adolescente (com 16 anos); e as restantes 9 jovens encontram-se a frequentar o PIEF, representando a opção mais comum.

Todas as crianças acolhidas na instituição estão a frequentar a creche, à exceção da recém-nascida que está no Lar, junto da sua mãe.

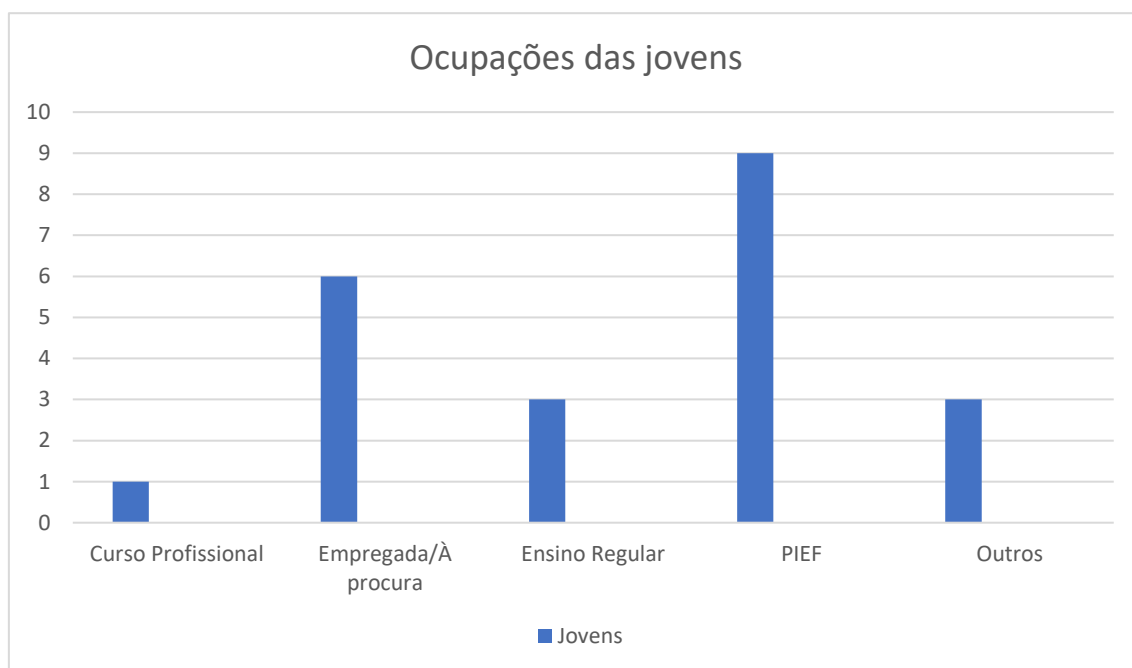


Figura 5- Ocupações das jovens

A análise do perfil das jovens da Instituição fica completo através da descrição do percurso de vida das mesmas, nomeadamente dos motivos que levaram à sua institucionalização em LIJ e o tempo de permanência no mesmo. A maioria das jovens foi acolhida, em primeiro recurso, numa CAT devido a negligências por parte da sua família (álcool, maus tratos ou tráfico humano, por exemplo). As jovens com menos tempo de permanência no Lar foram acolhidas durante o período de estágio e, portanto, não são residentes no Lar há mais de 6 meses; entre 6 meses a 1 ano de permanência, consta o acolhimento de 6 jovens; 3 jovens vivem no LIJ há 1 ano e meio; 5 jovens já se mudaram para a “Casa” há dois anos; e 3 jovens há dois anos e meio, sendo as mais “velhas” da casa. Conclui-se que todas as jovens estão sob uma MPP há mais de um ano.

As crianças da casa estão institucionalizadas desde o seu nascimento, tendo crescido até ao dia de hoje no contexto apresentado.

Considerada a influência que o contexto social e familiar exerce sobre o desenvolvimento de um indivíduo e sobre a forma como se relaciona, psicológica e emocionalmente, com os outros, existe um longo caminho a ser percorrido com as jovens, lado a lado com a equipa educativa (Erikson (1972). A gestão de emoções, a autonomia e independência, a confiança em si e nos outros, a relação e a gestão de conflitos são apenas alguns aspetos a trabalhar e crescer. Este trabalho torna-se mais urgente em duas jovens que apresentam uma rede de socialização menos extensa e intensa, tendo algumas dificuldades de integração na escola. Ao longo do estágio procurou-se criar atividades (Anexos IV - XIII) cujos objetivos fossem ao encontro das necessidades diagnosticadas. Transformaram-se várias situações informais do dia-a-dia em oportunidades para trabalhar os aspetos apontados, nomeadamente: idas às compras, idas ao médico e realização de exames, trabalhos escolares, refeições, momentos de convívio e conversas informais.

2.2 - Perfil da equipa

A equipa do LIJ é composta por elementos multidisciplinares que se comprometeram a alcançar os objetivos do Lar e a acompanhar, apoiar e proteger as crianças e jovens que dele fazem parte. Ativos, conscientes e pacientes, são 15 os elementos que compõem a equipa do Lar. O diretor, cuja formação base é de psicologia, é o vértice desta hierarquia; por ele têm de passar, obrigatoriamente, as decisões mais importantes relativamente à vida das crianças e jovens. O diretor é das pessoas de referência que as jovens mais respeitam no Lar, pedindo o seu auxílio e respeitando a sua autoridade. Nesta figura encontramos o representante legal das jovens.

De seguida, na estrutura da equipa, apresentam-se duas educadoras sociais – responsáveis pela área da saúde e educação, respetivamente. A educadora responsável pela área da educação - psicóloga de formação-, tem ao seu encargo todos os assuntos, responsabilidades e decisões relacionadas com o percurso escolar de todas as jovens, assumindo-se, portanto, como sua Encarregada de Educação. São suas tarefas dirigir-se às escolas sempre que necessário; manter um contacto permanente com as Diretoras de Turma das jovens, acompanhando o seu processo avaliativo e de assiduidade; manter-se informada acerca das várias opções para o futuro das jovens, tomando a decisão –

juntamente com as mesmas. A educadora social responsável pela área da saúde é qualificada em Serviço Social. Esta profissional trata de todos os assuntos relacionados com as necessidades e/ou problemas no estado de saúde de cada jovem. É da sua responsabilidade marcar e acompanhar as jovens à consulta anual obrigatória, bem como outras consultas, exames e análises que se demonstrem necessários e requisitados; estar atenta a sinais de alerta e queixas por parte das jovens, agindo rapidamente; e fazer a gestão da medicação, transmitindo corretamente a informação à equipa educativa, e garantindo o *stock* da mesma.

Por fim, mas não menos importante, o Lar conta com 12 técnicos de ação educativa, formados em Educação social, Educação Básica, Gestão de Recursos Humanos, Comunicação. Esta equipa é uma peça fundamental no funcionamento do Lar, pois atuam no “terreno”, ou seja, são os adultos mais próximos na vida das jovens. A garantia do cumprimento das regras, de horários e de refeições por parte das jovens representam funções básicas do trabalho destes profissionais. A gestão da rotina diária da “casa”, bem como de emoções e conflitos é um dos desafios propostos à equipa. O número de elementos da equipa educativa face à quantidade de jovens acolhida corresponde ao número aconselhado pela LPCJP. As suas funções são esclarecidas e aprofundadas nos tópicos seguintes, uma vez que a descrição e reflexão acerca da minha atuação se traça na mesma linha da atuação da equipa educativa. Posso afirmar que durante o período de estágio me senti um membro desta equipa.

Conta-se ainda com uma equipa de serviços gerais e de cozinha, para as tarefas de limpeza, lavandaria e preparação de refeições respetivamente.

3 - Balanço da minha atuação

De seguida, irei apresentar o balanço da minha atuação durante os sete meses de estágio num Lar de Infância e Juventude. A minha atuação teve por base a integração na equipa educativa, com a qual consegui aprender sobre o funcionamento do dia-a-dia num LIJ e a intervenção de forma mais adequada. Irei organizar o balanço geral por tópicos, de forma a apresentar as tarefas desempenhadas por temas/campos, facilitando a leitura do documento. Durante o desempenho destas tarefas, foram poucos os momentos em que atuei sozinha ou desamparada, contando com a colaboração dos meus colegas de equipa e da minha colega de estágio.

3.1 – Planeamento e dinamização de atividades lúdicas

O planeamento e dinamização de atividades lúdicas compõem uma parte importante da minha atuação em contexto de estágio num Lar de Infância e Juventude. As atividades lúdicas pressupõem o equilíbrio entre o lúdico e a aprendizagem, ou seja, procura-se que, através de jogos ou dinâmicas descontraídas que apelem ao movimento, criatividade, imaginação e liberdade da criança e jovem, esta consiga desenvolver os objetivos traçados no seu processo de aprendizagem. As atividades lúdicas facilitam o envolvimento do sujeito no desenvolvimento de competências necessárias, pois é percebido como um jogo, cujo objetivo principal é a brincadeira e a diversão. O bem-estar e o prazer que a criança/jovem retira das atividades lúdicas sobrepõe-se à aprendizagem que, apesar de acompanhar o processo de dinamização da atividade no segundo plano, surge de forma natural e vinculativa (Santos, 1998).

Durante os meses de estágio, constatei que as jovens não demonstravam interesse em atividades que fossem, na sua maioria, de escrita, leitura e diálogo, ou que não envolvessem dinâmicas de movimento. Este desinteresse foi justificado com a semelhança que tais atividades teriam com as atividades/tarefas propostas em sala de aula, que ocupam a grande maioria do seu dia. Por este motivo, tornou-se necessário planear atividades que conseguissem captar o envolvimento das jovens, nomeadamente através do cruzamento com os seus interesses e atividade física. A escolha da dinamização de atividades lúdicas surgiu como o caminho ideal para conseguir atingir dois dos principais objetivos que delinee para o meu estágio: a criação e consolidação de relações de confiança e amizade para com as jovens; e o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, relacionais e comunicativas, nomeadamente no âmbito da autoestima, autoconhecimento, gestão de emoções e gestão de conflitos. Esclareço que todas as atividades foram planeadas e desenvolvidas em conjunto com a minha colega de estágio e, algumas, contaram ainda com a colaboração da nossa colega estagiária de psicologia, cujo período de estágio coincidiu, em grande parte, com o nosso.

O diagnóstico de necessidades que serviu de base ao planeamento das atividades consistiu na observação de atitudes, comportamentos e interações das jovens no seu dia-a-dia; em diversas conversas informais individualmente, a pares ou em grupo com as jovens; e no acompanhamento e participação de tarefas do quotidiano das jovens, como ir às compras no supermercado, ir a consultas/exames médicos, os momentos de refeição

no lar, e a partilha da sala de convívio. A minha presença nestes pequenos momentos originou algumas reflexões face às necessidades das jovens. Primeiramente, constatei que as suas relações entre pares (em contexto institucional ou escolar) são relações em grande quantidade, mas demarcadas pela indiferença, fragilidade e pouca qualidade – falta de companheirismo, amizade, afetividade e confiança. Tomé (2011) afirma que a existência de uma rede de relações maior em quantidade do que em qualidade representa um perigo para a vida social de um jovem, que apesar de estar rodeado de pessoas, facilmente se sentirá sozinho e desamparado. A solidão que surge da insatisfação das relações sociais está associada negativamente à saúde física e mental, representando um perigo para as jovens (Tomé, 2011).

A segunda constatação importante, ainda relativamente à forma como as jovens se relacionam com o Outro, foi a frequente e forte presença do conflito. Os conflitos são inerentes à interação humana e surgem quando dois ou mais sujeitos perspetivam as suas opiniões, valores, interesses enquanto opostos (Torrego, 2003). Diariamente, as jovens perspetivam as suas opiniões, valores e interesses enquanto opostos a algum dos seus pares no lar, o que foi causando uma acomodação e habituação por parte das jovens relativamente ao conflito. Por este motivo, as jovens não procuram formas novas ou mais adequadas de resolver os conflitos, recorrendo às únicas estratégias que conhecem: confronto verbal e/ou físico, baseado numa comunicação ofensiva e deslocada do assunto do conflito (conflito deslocado); ou o não confronto, através da ausência de diálogo (conflito latente) (Deutsch, 1973). A ausência de uma gestão de conflitos adequada origina consequências negativas nas relações das jovens. A questão do conflito no quotidiano das jovens será aprofundada no ponto seguinte.

A terceira reflexão prende-se com a ausência de diálogo positivo. O diálogo é a forma mais natural de comunicação, e o principal contributo para a resolução de problemas. O diálogo é essencial na construção de relações com qualidade (Schnitman & Littlejohn, 1999). Ao longo do estágio, foi possível observar que as jovens não utilizam o diálogo enquanto ferramenta para a resolução de conflitos ou para a expressão dos seus sentimentos, emoções e ideias. O silêncio ou a comunicação ineficaz são as estratégias mais utilizadas pelas jovens nas situações mencionadas. À ausência ou uso incorreto do diálogo, pode associar-se a dificuldade na gestão de emoções, pois é frequente as jovens não conseguirem expressar, de forma clara, o que sentem ou do que precisam. As jovens demonstraram, várias vezes, não saberem gerir as suas emoções de forma adequada, originando comportamentos impulsivos e atitudes pouco reflexivas (Anexo XXV). Ficou

comprovada a influência que as emoções podem ter no modo de ser, estar e agir de um indivíduo (Buckleu, Storino & Saarni, 2003).

Por último, foi notória a baixa autoestima em algumas das jovens, nomeadamente através de conversas informais ou de idas às compras no *shopping*, pois o descontentamento com o seu aspeto é um dos motivos causadores da baixa autoestima (Anexo XVI). As jovens que subestimam o seu próprio valor fazem-no essencialmente com base no seu aspeto físico, nos seus resultados escolares, ou na discriminação que sentem por serem jovens institucionalizadas. A autoestima representa um aspeto influenciador no bem-estar do jovem, e na forma como este se apresenta e relaciona com outros, tornando-se crucial que as jovens criem e usem ferramentas para o aumento da sua autoestima (Silva, 2013).

Foi com base nas reflexões apresentadas que surgiu o resultado do diagnóstico de necessidades. O diagnóstico permitiu perceber a urgência de trabalhar alguns temas que influenciam, negativamente, o quotidiano das jovens da casa. Destacam-se o fortalecimento de relações de qualidade, baseadas na confiança e afetividade, nomeadamente entre todas as jovens do lar, pois independentemente da sua vontade, fazem parte do dia-a-dia umas das outras, tornando-se positivo que possam partilhar as suas felicidades e os seus problemas, encontrando apoio; a melhoria da gestão de emoções e gestão de conflitos, através da aprendizagem de estratégias e do incentivo ao diálogo aberto e claro; e a criação de ferramentas para o aumento da autoestima.

O objetivo primordial das atividades lúdicas planeadas foi a solidificação de competências pessoais, relacionais, emocionais e outras transversais, que contribuam para o desenvolvimento integral das jovens, tendo em vista a sua participação ativa numa sociedade cada vez mais competitiva e exigente. A principal finalidade, comum a todas as atividades, foi a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar de todas as jovens institucionalizadas no LIJ. Este diagnóstico de necessidades serviu de base para o planeamento das atividades que serão exploradas, de seguida.

As atividades tiveram por base uma atuação segundo os ideais da metodologia da educação não formal, pois são atividades desligadas do âmbito escolar e desenvolvidas com o propósito de gerar aprendizagens em contexto não formal. Para além da concordância com o contexto, a escolha recaiu sobre esta metodologia pois considerou-se ser a mais flexível, ampla, aberta e inclusiva – características essenciais para a atuação no campo abordado. Gadotti (2012) defende a metodologia da educação não formal enquanto flexível relativamente ao espaço, tempo, formas de execução e número de

participantes. As atividades foram desenvolvidas em espaços diferentes, consoante as condições meteorológicas ou a vontade das jovens em permanecer dentro ou fora de casa, fazendo-se uso da vantagem de ser uma metodologia flexível. Também o tempo foi flexível, pois não existia um tempo definido para o acontecimento ou duração da atividade, dependendo da presença e da vontade das jovens. O mesmo autor (2005) enuncia a intencionalidade como uma característica da metodologia. Todas as atividades desenvolvidas apresentam uma intencionalidade de aprendizagem, com o delineamento dos respetivos objetivos (Anexo IV - XII).

O planeamento das atividades seguiu um enquadramento na linha de pensamento de Gohn (2014), na medida em que a sua construção surgiu ou integrou interesses e ideias das jovens. Fruto das observações e dos vários momentos vivenciados em conjunto, foram registadas algumas ideias manifestadas pelas jovens: “jogos fixes que não sejam aborrecidos, e dê para todas participarmos, tipo em equipa ou dois a dois, que sejam assim mexidos” (Anexo XVII). A generalidade das jovens demonstrou interesse em participar em atividades lúdicas, que combinassem elementos racionais como a delineação de estratégias, com a atividade física. As atividades assumiram um carácter voluntário e adaptado à quantidade e faixa etária dos participantes, respeitando a não participação de qualquer pessoa. Face às diferentes faixas etárias, as atividades teriam de se mostrar amplas, para que todos se sentissem incluídos. Não é fácil estruturar atividades que correspondam ao interesse de todos, mas o objetivo é conseguir a atenção do maior número de jovens, sabendo que, a participação de uma jovem equivale a uma oportunidade de se trabalhar e desenvolver capacidades. Não se trata de ser pouco ambicioso, mas sim de se estar consciente do valor que tem uma jovem nos dar uma oportunidade e deixar que entremos na sua vida.

A criação de relações cada vez mais fortes, íntimas, descontraídas e recheadas de carinho, permitiu-me conquistar espaço para o desenvolvimento de dinâmicas e atividades com as jovens, sem que o “não” se tornasse resposta certa. Confesso que a atenção, envolvimento e empenho nas atividades propostas foram produtos e produtores de um longo processo de aproximação para com as jovens – produtos, pois foi a proximidade estabelecida com algumas das jovens, desde cedo, que conseguiu captar a sua atenção e as convenceu a dar uma oportunidade às atividades propostas; e produtores, pois ao longo dos meses em que as atividades foram sendo desenvolvidas, a minha relação com as jovens mais assíduas progrediu!

O objetivo primordial das atividades desenvolvidas, coincidente com o objetivo que Canário (2006) estabelece como prioritário nesta metodologia, foi a aquisição de competências avaliadas enquanto essenciais para a vida quotidiana das jovens, nomeadamente competências relacionais, comunicativas e emocionais. Procurou-se cruzar as competências mencionadas com a preparação das jovens para o exercício da cidadania, através de uma ação conjunta (Roths, 2006).

De seguida, apresentarei as atividades lúdicas desenvolvidas ao longo do estágio, com a sua respetiva designação, data, número de participantes, objetivos, descrição e uma pequena reflexão.

A primeira atividade a ser dinamizada teria a responsabilidade acrescida de “abrir caminho” para as restantes atividades, sendo aquela de que provavelmente as jovens mais se lembrariam. Por este motivo, eu e as minhas duas colegas de estágio (de educação e de psicologia), decidimos começar de forma especial. A atividade I foi a Festa da Primavera (Anexo IV - VII). No lar é costume organizarem-se festas temáticas acerca das estações do ano ou épocas festivas, e são as atividades que as jovens mais gostam. Por este motivo, considerámos que a organização de uma destas festas seria o ideal para o nosso “arranque”, visto que iria incentivar um trabalho conjunto entre nós e as jovens! Após uma inicial troca de ideias entre todos, ficou decidido que a atividade I consistiria na criação de um espaço de convívio com vários jogos, em estilo churrasco.

O primeiro passo para a concretização da atividade é o seu planeamento: a marcação de data e horário, a escolha das atividades, a listagem do material necessário, a divulgação, a decoração do local, e a lista de compras para o churrasco que nesse dia substitui o jantar. As tarefas delineadas no planeamento foram divididas pelas três organizadoras e pelas jovens. Sugerimos que as jovens, em pares, ficassem responsáveis por uma tarefa, incentivando à troca de saberes – uma das características da educação não formal (Canário, 2006). As tarefas foram distribuídas com base nos interesses das jovens, criando uma oportunidade de exploração dos mesmos, sempre que possível. Por exemplo, umas das jovens deixou claro o seu interesse pela área da pastelaria: “gosto muito de fazer sobremesas e coisas doces porque a minha madraستا ensinou-me umas” (Anexo XVIII). Gohn (2014) defende a exploração de interesses como uma das principais finalidades da educação não formal.

As jovens tiveram algum tempo para organizar e realizar as suas tarefas, dispondo de ajuda sempre que precisassem. Eu e as minhas colegas procurámos adotar um papel de guias orientadoras, deixando espaço para que as jovens assumissem um papel ativo em

todo o processo. Defendemos os ideais de Brickman, N. & Taylor, L. (1991), que afirmam que a aprendizagem terá maior qualidade e envolvimento, caso o sujeito desempenhe um papel ativo na mesma, desde o seu planeamento à sua execução.

Após a fase de planeamento, segue-se a execução e dinamização da atividade. A festa ocorreu no primeiro dia do equinócio da Primavera, contextualizando a temática. O evento ganhou forma no espaço exterior do lar, e contou com a participação de praticamente todas as jovens e educadores. As jovens demonstraram-se entusiasmadas por terem contribuído para que o evento acontecesse, e usufruíram do espaço de convívio: “Está bue fixe, é bue fixe podermos estar na descontra todas juntas, sem ser lá dentro e assim com música e festa” (Anexo XIX). Existiram alguns contratempos, na medida em que as atividades programadas não foram realizadas, à exceção do Mural da Primavera (ANEXO XIV) que teve bastante sucesso! O Mural da Primavera consistiu na fixação de papel de cenário junto ao espaço da festa, para que as jovens, através da expressão artística, dessem asas à sua imaginação. Considero que a existência deste mural, para além de contribuir para o desenvolvimento da criatividade das jovens e das suas competências de expressão artística, constituiu um resultado físico do bom momento vivenciado entre todas. Posteriormente, esperemos poder afixá-lo numa das paredes do Lar

A atividade I tinha como objetivo o desenvolvimento de competências relacionais e comunicativas – nomeadamente através da realização de tarefas de planeamento a pares, e pelo próprio espaço que consistiu um momento de convívio, num ambiente descontraído, onde as jovens pudessem comunicar mais facilmente entre si; de organização e gestão de tempo – através do planeamento e divisão das tarefas, e da execução das mesmas no tempo delineado. As competências mencionadas são competências transversais, e o seu trabalho poderá influenciar, positivamente, o quotidiano das jovens. Canário (2006) enaltece o desenvolvimento de tais competências no processo de aprendizagem. O desenvolvimento das competências mencionadas foi feito através do processo de responsabilização e autonomização.

No geral, foi feito um balanço positivo desta festa, pois permitiu a criação de um espaço comum e de partilha, contribuindo para o fortalecimento de relações, não só para conosco, como entre as jovens. A ausência de conflitos foi um dos melhores resultados da atividade! Considero que momentos como este, “fora da rotina” e das funções mais sérias de ser educador foram fundamentais para conseguir ganhar a confiança das jovens e fazer parte da sua vida.

As seguintes atividades consistem em jogos lúdicos e dinâmicos, organizados por mim e pela minha colega de estágio. Dinamizámos seis jogos, sendo que o título dos mesmo é alusivo ao objetivo ou principal material a ser utilizado: o jogo das maçãs penduradas (Anexo VII), o jogo do ovo cozido (Anexo IX), o jogo do esparguete e latas de sumo (Anexo VIII), o jogo do Quim dos cheiros e objetos (Anexo X), o jogo dos balões (Anexo XI), e o jogo dos rebuçados na farinha (Anexo XII). Optámos, como anteriormente mencionado, por seguir os ideais de Educação não formal, de forma a trabalhar algumas competências-chave a partir de dinâmicas flexíveis, pouco estruturadas e com uma parte prática muito forte, de forma a envolver todos os participantes (Gadotti, 2005). Na planificação de todos os jogos atendemos a que respondessem a necessidades e interesses de todas as faixas etárias, e não tivessem nenhuma instrução que pudesse levar à exclusão de nenhum dos elementos.

O primeiro jogo chama-se “O jogo das maçãs penduradas” (Anexo VII), no qual participaram 8 jovens, de idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos. A dinâmica do jogo consiste em que os participantes consigam comer as maçãs que se encontram penduradas num local, à altura da sua boca, sem o auxílio de qualquer parte do corpo. O jogo é realizado com duas equipas, sendo que todos os elementos, à vez, vão ter a oportunidade de comer um pouco da maçã, sendo revezados num curto espaço de tempo. O objetivo da atividade consiste no desenvolvimento de determinadas competências, como a gestão de emoções (nomeadamente da frustração, paciência, competição), no seguimento de não conseguirem utilizar nenhum apoio para comerem a maçã; a resolução de prolemas, através da procura de estratégias adequadas para conseguir atingir eficácia; o trabalho em equipa, pois o resultado final depende do esforço de todos os elementos; o respeito pelo outro e pelas suas características e diferenças, por exemplo relativamente à forma de pensar e ao ritmo. Considero que atividade conseguiu cumprir alguns dos objetivos delineados, nomeadamente o treino da capacidade de resolução de problemas, constado nas várias estratégias que os participantes encontraram; e o aumento da comunicação dos elementos, quer durante o jogo, quer nos momentos que se seguiram, uma vez que “nessa noite, todas as jovens se sentaram juntas ao jantar, partilhado as suas opiniões sobre o jogo” (Anexo XX). No entanto, creio que deverá existir um maior investimento na área da gestão de emoções, pois algumas jovens não souberam lidar com a frustração ou com as diferenças dos seus colegas de equipa, sendo notória a influencia que a má gestão das suas emoções exerceu sobre as suas ações (Damásio, 1994). A dinâmica foi realizada com sucesso, conseguindo captar a atenção das jovens para o jogo!

“O jogo do ovo cozido” é a atividade que se segue (Anexo IX). Este jogo foi dinamizado com a participação de poucas crianças (3-5 anos) e nenhuma jovem. O jogo desenrola-se com a transportação de um ovo cozido de um local para outro, apenas com o auxílio de uma colher. Poderá jogar-se de forma individual ou com equipas. O objetivo da atividade passa por trabalhar capacidades como a paciência e a perseverança, pois facilmente o ovo irá cair e serão necessárias várias tentativas; promover a concentração e foco no sujeito e no controlo da sua ação; gerir a frustração e a expectativa; e trabalhar o saber perder e ganhar. Nenhum destes objetivos foi cumprido, pois as jovens resistiram e não quiseram participar no jogo. No entanto, conseguimos adaptar o jogo à faixa etária das crianças, diminuindo o grau de dificuldade. Esta adaptação usufruiu de uma das características da modalidade da educação não formal, que permite que as dinâmicas e os objetivos sejam flexíveis e vão ao encontro das necessidades de todos os participantes (Gadotti, 2005). Neste caso concreto, o objetivo principal passou a ser o de trabalhar a coordenação motora das crianças. O insucesso da atividade permitiu-me refletir sobre a capacidade de adaptação que o educador tem de desenvolver; que se deve fazer acompanhar de uma boa gestão de emoções, no sentido de não se deixar frustrar acerca da inexistência de participantes, ou vencer pelo nervosismo de não estar a correr como planeado. Creio que a situação contribuiu para que eu desenvolvesse um pouco mais tais competências, referidas nos documentos do ISS (s/d) enquadradas no perfil do educador.

O seguinte jogo apelida-se “Jogo do esparguete e latas de sumo” (Anexo VIII). Participaram no jogo 8 jovens com idades compreendidas entre os 15-19 anos, que se agruparam a pares. As regras do jogo consistem em transportar uma lata de sumo de um determinado sítio para outro, apenas com um fio de esparguete preso na anilha. Com este jogo, eu e a minha colega pretendemos trabalhar a concentração, o respeito pelo outro, a cooperação, a comunicação, o trabalho em equipa, o autocontrolo e a gestão de emoções. Fiquei um pouco assustada inicialmente, pois nenhuma das jovens demonstrou interesse em participar, no entanto, quando eu e a minha colega exemplificámos, aperceberam-se do grau de dificuldade do jogo e encararam como um desafio – “pensava que era mais fácil, por acaso é uma beca difícil, bora tentar outra vez!” (Anexo XXI). O facto de termos conseguido captar o envolvimento das jovens deixou-me bastante satisfeita, pois ultrapassámos essa dificuldade. Foi notório que as jovens, pela primeira vez, estavam num estado de silêncio que refletia o respeito pela concentração do outro e pela comunicação entre pares, que também se mostrou bastante eficaz. Encaro este acontecimento como um avanço no desenvolvimento da gestão das emoções e na

utilização do diálogo positivo e recíproco, onde se cumpriu o princípio base de reconhecer o valor do outro, para consequentemente se reconheça o valor da mensagem (Schnitman & Littlejohn, 1999).

O quarto jogo chama-se “Quim dos cheiros e objetos” (Anexo X), e contou com a participação da grande maioria das jovens, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos. O jogo consiste em que se escondam objetos com cheiros e texturas específicos, de forma a que os participantes adivinhem de que objeto se trata, através do estímulo dos seus sentidos de toque e olfato. Com base no princípio que Canário (2006) defende acerca da relação entre a qualidade da aprendizagem/experiência e o significado/conexão que a mesma tem com a realidade do sujeito, decidimos optar por objetos presentes no dia-a-dia das jovens. Com esta atividade, propusemo-nos a tirar as jovens da sua zona de conforto, para o qual é necessário o desenvolvimento da autoestima e confiança em si; e a gestão de emoções, nomeadamente o medo (“não sei se sou capaz, tenho medo que seja uma coisa nojenta ou que eu não goste” (Anexo XXII). Conseguimos atingir os objetivos delineados, pois todas as jovens, demorando o seu tempo, conseguiram tocar num objeto, vencendo o seu medo. Conseguimos ainda verificar que foi trabalhada a dimensão relacional entre pares, sendo que as jovens recorreram ao apoio umas das outras (“podes vir comigo e metemos as mãos ao mesmo tempo, *please*”). Este resultado criou em mim um sentido de dever cumprido, pois é um dos grandes objetivos que delineei para a dinamização destas atividades lúdicas. As jovens começaram a ver um apoio e um porto seguro entre si. A importância do fortalecimento destas relações é um reforço positivo na vida das jovens e, consequentemente, um fator de prevenção de comportamentos de risco (Tomé, 2011).

O “Jogo do balão” e o “Jogo do reбуçado” foram os últimos jogos a serem realizados (Anexo XI). Ambas as atividades contaram com a participação da maioria das jovens da casa. A dinâmica do jogo do balão consiste em tentar rebentar o balão dos outros participantes, amarrado à sua cintura, enquanto protege o seu; o segundo jogo consistia em encontrar reбуçados dentro de pequenos alguidares preenchidos com farinha, apenas com o auxílio da boca. Ambos os jogos tinham como objetivos a gestão das emoções, nomeadamente do saber ganhar/perder e da competição; o estímulo à atividade física; e o foco individual. Os jogos serviam também para proporcionar momentos de convívio, diversão e gasto de energia. Registrando as reações das jovens “vou ficar toda suja, mas vai ser brutal e ainda ganhamos reбуçados!” e “ai estou cansada

de correr tanto, mas rebentei 3 balões e o meu aguentou muito tempo” (Anexo XXIII), creio que o principal objetivo – a diversão – foi cumprido.

Todos estes jogos tiveram em comum os objetivos de trabalhar competências interrelacionais e de gestão de conflitos e emoções, principalmente o saber perder e saber ganhar, através de um processo participativo, onde as jovens se assumem enquanto protagonistas da sua aprendizagem. Aquando a preparação e participação das atividades, procurei ter em mente o princípio defendido por Gadotti (2005) que afirma que um indivíduo só aprende quando está envolvido naquilo que está a aprender, por ter um sentido para a sua vida. Apenas serão expectáveis mudanças comportamentais decorrentes de experiências individuais e/ou coletivas onde exista envolvimento (Canário, 2006). A nossa intenção primordial foi inspirada no pensamento de Canário (2006) e passava por conseguir construir um processo educativo transversal e adequado aos contextos e realidades que as jovens vivenciam, desenvolvendo competências que consideramos serem essenciais e transversais a todas as esferas da vida pessoal, social e profissional de um indivíduo.

Todas as atividades, através do seu carácter lúdico, conseguiram criar aprendizagens e desenvolver determinadas competências. Destaco a evolução constatada nas jovens, relativamente a dois dos grandes objetivos delineados no diagnóstico de necessidades: a melhoria no uso do diálogo positivo e atento entre as jovens, que aprenderam a comunicar mais e melhor sobre aquilo que querem ou que precisam. Apesar da clareza da mensagem nem sempre ser a melhor, representa uma enorme evolução existir vontade na transmissão da mensagem! Juntamente com uma melhor comunicação, surge uma maior valorização e respeito pelo outro. Tudo isto culminou no cumprimento do segundo objetivo: uma melhor relação entre as jovens da casa, que agora se começaram a sentar lado a lado na mesma mesa para as refeições, e a passar mais tempo na sala de convívio, ao invés de cada um no seu quarto. As jovens começaram a criar vínculos mais fortalecidos entre si, partilhando histórias e sentimentos.

No entanto, existe um grande caminho a percorrer relativamente à resolução de conflitos e gestão de emoções, pois se durante as atividades os conflitos eram evitados devido à nossa presença, não são evitados aquando a nossa ausência. As jovens continuam a precisar de ajuda para fazer a gestão das suas emoções. Sinto ainda que não conseguimos envolver algumas jovens em específico, sendo comum a sua não participação nas atividades. Considero também que existiu pouco espaço para que as

crianças se expressassem ou trabalhassem as suas competências, pois as atividades foram mais frequentemente dirigidas às jovens de faixa etária superior.

3.2 – Gestão de conflitos no dia-a-dia

Todas as crianças e jovens têm direito a uma vida estável e saudável, com condições habitacionais e alimentares adequadas. A família é o primeiro agente de socialização na vida de uma criança, e o elo de ligação mais forte. A felicidade das crianças e jovens depende do seu bem-estar físico, psicológico e emocional, no qual a família desempenha um importante papel (Ambrósio, 1992). Este seria o cenário ideal de uma criança que cresce num lar calmo e seguro, protegida pelos seus familiares que garantem a satisfação das suas necessidades e estimulam os seus interesses. No entanto, infelizmente, nem sempre tal se verifica. Quando o cumprimento dos direitos das crianças/jovens é posto em risco, os “cuidadores” da criança e o ambiente em que vive constituem um perigo ao seu bem-estar. Prevê-se a retirada da criança do seu contexto, para sua própria proteção. A intervenção é realizada por entidades competentes, nomeadamente o tribunal de menores e a CPCJ (LPCJP).

Aquando a intervenção das entidades competentes, a criança é direcionada para uma instituição de acolhimento, na qual o período de permanência é imprevisível. A criança poderá não voltar a viver com os seus familiares até atingir a maioridade. A desestruturação do lar que sempre conheceu, independentemente das suas condições, significa um trauma na vida da criança/jovem. De um momento para o outro, a criança vê-se obrigada a sair do espaço que apelidava de casa, em direção ao desconhecido. Todo este processo constitui uma reviravolta repleta de aprendizagens e habituação a novas regras e rotinas, novas crianças com quem partilha o seu espaço, e novos adultos que lhe são desconhecidos. É uma mudança enorme num curto espaço de tempo. Muitas das jovens que conheci carregavam consigo bagagem pesada sobre um passado instável e violento no seio familiar. Viram coisas que indivíduo nenhum, independentemente da sua idade, deveria ver e muito menos vivenciar.

Em conversas informais com as jovens e com a equipa educativa, consegui perceber que existe um conflito interno, em grande parte das jovens, acerca da sua institucionalização, pois é uma divisão entre o saberem que têm melhores condições e qualidade de vida no lar, e são cuidadas por pessoas cuja função é protegê-las e garantir a satisfação das suas necessidades; e entre terem sido retiradas do seu meio natural que

conhecem desde cedo, e dos braços a que chamavam de família. Para um indivíduo que consegue refletir sobre a situação, de uma posição distanciada, é fácil reconhecer a melhoria que a intervenção institucional provoca na vida da criança. No entanto, a criança cresceu no meio do caos, das dificuldades e do conflito, sendo esta a única realidade que conhece e que lhe é familiar. Por este motivo, o conflito mencionado é percebido enquanto uma fase normal no processo de institucionalização (Strech, 1997).

A família é um dos aspetos de maior influência na vida de uma criança, nomeadamente na transmissão de valores e afetos (Tomé, 2011). Stretch (1997) afirma que é frequente existir uma repetição dos comportamentos violentos e agressivos que as crianças e jovens presenciam no seu seio familiar, ao longo da sua infância. As crianças e jovens resolvem os seus problemas e relacionam-se com o Outro com base nos comportamentos e valores que lhes foram inculcados, ou que, por necessidade, aprenderam. O conflito foi um aspeto frequentemente presente na vida das jovens.

Talvez por este motivo, o conflito seja também frequente em contextos institucionais, e o lar não é exceção. Ao longo dos meses de estágio, observei a facilidade com que as jovens entram em conflito entre si; avaliando a frequência do conflito como diária. O conflito é instigado por razões diversas e, muitas vezes, não é resolvido de forma adequada, ganhando grandes proporções e gerando consequências negativas quer para os envolvidos, como para o ambiente geral do lar. Quando o conflito não gera consequências construtivas, ou não consegue ser resolvido, ao ponto de se transformar numa situação de violência, torna-se comum que os sujeitos envolvidos desenvolvam uma perspetiva negativa relativamente ao mesmo (Sobral, 2014). A autora (2014) defende que a perspetiva negativa acerca do conflito, fortemente popularizada pelo senso comum, poderá ser difícil de alterar, caso o sujeito não experiencie uma resolução adequada do mesmo. No lar, verifica-se o último cenário descrito: as jovens não experienciam efeitos construtivos que advêm dos conflitos que travam, por não existir um empenho na criação de soluções. Portanto, existe uma visão negativa acerca do mesmo, quer da parte das jovens, como da equipa educativa.

Foi com base nas conversas informais, relatos de outros educadores, observações de situações de conflito, e na participação no pós-conflito que constatei a necessidade de intervir. A minha intervenção teve como objetivo ajudar as jovens no desenvolvimento de competências de gestão de conflito, procurando sensibilizá-las para a reflexão e exploração de outras técnicas, para a importância do diálogo e para a aceitação de

diferentes perspetivas e colocação no lugar do outro, a fim de demonstrar que o conflito poderá constituir um acontecimento positivo.

Inicialmente, assumi uma posição de observadora nos conflitos que ocorreram durante os primeiros dias de estágio, pois não tinha estabelecido uma relação com as jovens, e fiquei com receio que, perante a ausência de qualquer laço, sentissem que me estava a intrrometer numa situação que não me dizia respeito, pois é comum as jovens serem bastante territoriais e fechadas a novas pessoas e perspetivas. Por este motivo, considerei mais seguro remeter-me à minha imparcialidade sobre os conflitos até conseguir conquistar alguma confiança nas jovens e em mim, face a esta nova situação. Ao longo do período de observação, constatei que os conflitos no lar são diários, e muitas vezes, não eram resolvidos de forma adequada. Com o passar do tempo, através das atividades mencionadas e da participação no quotidiano das jovens, fui conseguindo criar laços afetivos e de confiança com as mesmas, e comecei a sentir-me preparada para intervir nos seus conflitos. A preparação que sentia deveu-se não só às relações estabelecidas, como à informação teórica que tinha adquirido, fruto da participação nas aulas da Unidade Curricular de Mediação Sociocultural, no decorrer da Licenciatura em Educação e Formação.

Os conflitos acontecem entre todas as jovens do lar, não existindo qualquer diferenciação referente à sua faixa etária. Os conflitos surgem da perceção de que as suas ideias e opiniões eram incompatíveis, e a satisfação das necessidades ou desejo de uma, impedia a satisfação da outra. Esta é uma das definições de conflito, apresentadas por Torrego (2003). As causas que originam o conflito entre as jovens são variadas, mas podemos agrupá-las essencialmente em duas categorias frequentes: de carácter ideológico, face a uma diferença de valores e ideias; e devido ao poder ou controlo sobre objetos (Deutsch, 1973). Na primeira categoria, exemplifico com uma situação de conflito (1) entre uma jovem e uma jovem mãe, acerca dos valores e ideais de maternidade, nomeadamente “o que é ser mãe?”, “que valores uma mãe deverá transmitir ao seu filho?” e “que cuidados deverá uma mãe ter para com o seu filho?”. As respostas de ambas as jovens às perguntas levantadas divergiam, causando um conflito de opiniões e ideais. A jovem discordava da forma como a jovem mãe tratava da sua filha, discutindo frequente com a mesma acerca dos cuidados que deveria estar a prestar: “tu tens de tratar melhor da tua filha, não podes falar assim com ela, nem abaná-la assim!” (Anexo XXIV). Na segunda categoria, relato uma situação (2) em que duas jovens discutiram sobre qual das duas ficaria com uma peça de roupa doada à instituição, sendo que ambas gostaram e,

alegadamente, precisavam da peça (“eu preciso dessa blusa porque tenho bué poucas e tu tens mais que eu!” – Anexo XXV). Existiu um conflito baseado na luta pelo controlo sobre o objeto.

Deutsch (1973) defende a existência de diversos tipos de conflito, variando consoante as suas características. No lar, constatei uma tendência para que os conflitos fossem verídicos, latentes ou deslocados. Os conflitos verídicos pressupõem a existência de uma discordância de opiniões ou valores entre dois indivíduos que se confrontam acerca do assunto; tomaremos como exemplo a situação de conflito 1 e 2. Os conflitos deslocados pressupõem a existência de um conflito que, no entanto, se foca no tema errado; ou seja, os indivíduos confrontam-se por outro assunto que não o assunto que causa desconforto e oposição. Por exemplo, durante o jantar, a jovem K pediu um guardanapo à jovem J, porque estes estavam ao seu alcance, no entanto, a jovem J respondeu de forma agressiva “não vou dar o guardanapo, se quiseres levantas-te e vens cá buscar”, gerando uma discussão entre ambas (Anexo XXVI). Mais tarde, os educadores perceberam que a jovem J emprestou um objeto à jovem K, que está sempre a adiar a sua devolução (3). Ou seja, existiu um conflito acerca da falta de vontade de uma jovem em ajudar ou ser simpática para com a outra, quando na verdade, o conflito subjacente era o empréstimo de um objeto. O conflito mal atribuído diz respeito a um conflito direcionado a um indivíduo que não está envolvido na situação. As jovens do lar, por vezes, não fazem uma gestão adequada das suas emoções referentes às experiências que vão vivenciando durante o seu dia, resultando numa descarga emocionalmente conflituosa perante uma chamada de atenção ou uma pequena oposição de ideias, para com a equipa educativa ou os seus pares no lar. Por exemplo, quando a jovem L chegou a casa, começou a demonstrar comportamentos agressivos para com os seus pares do lar, sem que existisse um motivo aparente (4). A jovem L acabou por pedir desculpa pela situação e afirmou que havia terminado a sua relação amorosa nesse dia (Anexo XXVII).

As quatro situações de conflito mencionadas procuraram ser resolvidas pelas jovens através da competição. Jares (2002) apresenta a competição como um estilo pessoal de gestão de conflitos. Neste estilo, o sujeito procura resolver o conflito de forma a satisfazer os seus interesses, sem que exista uma preocupação para com o outro. Este estilo é marcado pela superioridade de um indivíduo face ao ponto de vista do outro (Jares, 2002). Por exemplo, na situação 2, as jovens argumentaram a seu favor, tentando mostrar o quão necessitadas estavam de roupa, - mesmo que não o estivessem - sem reconhecer qualquer validade nos argumentos do outro. Na situação 3, o mesmo

aconteceu, pois ambas as jovens estavam a tentar ficar na posse do objeto em questão. Observei que este é o estilo mais utilizado no lar, comum a todas as jovens.

No LIJ, as jovens são acompanhadas pela equipa educativa, que se mantém ocorrente das situações de conflito entre as jovens, sendo o primeiro elemento a interferir. Os educadores têm por hábito recorrer à estratégia de negociação, para a resolução dos conflitos. Esta estratégia está associada a uma troca, onde o objetivo principal é a satisfação dos interesses de ambas as partes. Para que tal aconteça, será necessária uma cedência de ambos os envolvidos, relativamente a alguns pontos do conflito. É feita uma negociação, onde ambos acordam cumprir a cedência futuramente (Torrego, 2003). Por exemplo, na situação 2, o educador que interveio na situação, optou por deixar que a jovem H ficasse com a peça de roupa em questão, pois tinha mais necessidade, de momento, do que a jovem I. No entanto, a jovem I ficaria com a próxima peça de roupa pela qual tivesse interesse. Assim, ambas as jovens fizeram um acordo em que cedem de algo – a jovem H cede da próxima peça de roupa a ser doada, mesmo que afirme gostar mais do que desta; e a jovem E abdica da peça de roupa no momento, em prol de uma eventual peça futura. A estratégia é baseada no binómio “ganha-ganha”, ficando a situação resolvida.

Ao tomar partido de observadora das situações mencionadas, refleti sobre os benefícios que a mediação poderia trazer, caso fosse utilizada como estratégia para a resolução dos conflitos mencionados. A mediação é a estratégia mais adequada para a resolução de conflitos, pois baseia-se na exposição de argumentos, cuja finalidade é a satisfação dos objetivos e interesses de ambas as partes, sem que nenhuma tenha de ceder na sua posição (Sales, 2007). A mediação pressupõe a participação de um terceiro elemento imparcial, com o objetivo de mediar o diálogo entre as partes (Vasconcelos-Sousa, 2002). O mediador incentiva a comunicação e a aproximação de ambas as partes, através do reconhecimento da perspectiva do outro como válida (Freire, 2006). A mudança de estratégia da negociação para a mediação poderia contribuir para uma resolução de conflitos mais adequada, pois nenhuma das jovens teria de fazer cedências relativas aos seus desejos e interesses. As jovens aprenderiam ainda a dialogar sobre os seus sentimentos e a apresentar as suas opiniões, trabalhando a gestão emocional e a capacidade argumentativa. Para além disso, seria uma grande vantagem que as jovens reconhecessem os interesses e necessidades do outro como iguais às suas, não inferiorizando o seu valor.

À medida que fui criando uma relação de confiança com as jovens, passei a intervir de forma mais ativa nos seus conflitos, e comprometi-me a tentar desempenhar o papel de mediadora. Para tal, contribuíram inúmeras leituras acerca dos métodos mais importantes a utilizar na estratégia de mediação, nomeadamente a escuta ativa, o incentivo ao diálogo, e a imparcialidade. No entanto, tive algumas dificuldades a desempenhar este papel. A minha primeira dificuldade foi ao nível da imparcialidade, pois senti que, por vezes, deixava transparecer a minha opinião através de frases como “não devias ter feito isso”, ou “acho que agiste mal quando disseste aquilo” e “precisas de fazer mais isto e mais aquilo”. Com alguma reflexão acerca da minha imparcialidade e de como tal afetava o processo de mediação, pois as jovens sentiam que eu estava a tomar partidos, decidi que teria de fazer algo diferente. Optei por falar com as jovens, calmamente, ouvindo o que tinham para dizer e incentivando a que expressassem os seus sentimentos através de perguntas imparciais como “o que isso te fez sentir?”, “achas que agiste bem?”, “porque achas que ela agiu assim?”. Grande parte das vezes as jovens mostravam alguma resistência inicial às perguntas, causando um silêncio que, a princípio, me era estranho. Tentei não quebrá-lo, de forma a que a conversa não fosse, novamente, maioritariamente da minha parte, pois acabaria por cair no mesmo erro. As jovens acabavam por responder. O facto de existir um diálogo em que as jovens identificavam os seus sentimentos e reconheciam a posição do outro foi uma pequena vitória. No entanto, raramente consegui que ambas as jovens estivessem presentes na conversa, sendo que estas se recusavam a fazê-lo. Geralmente, falava com cada jovem individualmente, e algum tempo depois, sem a minha presença, estas acabariam por falar ou pedir desculpa.

Outra das dificuldades a apontar foi o facto de nem sempre ter conseguido utilizar a estratégia da mediação, optando pela estratégia de negociação ou arbitragem. Por vezes, para que o conflito não ganhasse grandes proporções, era necessário que fossem tomadas ações rápidas ou ordens imediatas. Por exemplo: a jovem M estava incomodada com o barulho que a jovem N estava a fazer, pois os seus quartos ficavam lado a lado, alegando que não conseguia adormecer o seu filho por esse motivo. Face a este incómodo, reagiu dirigindo-se ao quarto da jovem M, com o seu filho ao colo, gritando e partindo para a violência. Face a este conflito, a minha posição, juntamente com outro colega, foi de as separarmos de imediato, retirar a criança da situação, e ordenar para que ambas fossem para espaços diferentes (Anexo XXVIII). Infelizmente tornou-se difícil tentar fazer com que as jovens se colocassem no lugar do outro e dialogassem calmamente sobre isso, quer na altura, como no tempo que se seguiu. O conflito não ficou resolvido de forma

adequada, pois apesar de ter existido uma separação imediata de ambas as jovens e se ter garantido a segurança da criança, não existiu um processo de mediação, onde se aprofundassem os motivos e sentimentos de ambas as partes, para que fosse prevenida uma nova situação de conflito.

Ao refletir sobre as tentativas de mediação que fui tendo ao longo do período de estágio, percebi a importância do papel do mediador na resolução de conflitos, e das suas características, nomeadamente a coragem, a atenção, a gestão de emoções, a racionalidade, a capacidade comunicativa, e o controlo sobre as suas reações. Apesar de nem sempre ter conseguido ter essas características, creio tê-las desenvolvido. O meu papel nos conflitos do LIJ foi o de criar um hábito de fazer perguntas que levassem as jovens a refletir sobre o sucedido e, principalmente, sobre o que sentiram e o que gostariam de ter feito de diferente, ganhando outra perspetiva sobre as situações e sobre o lugar do outro. Creio que tal contribuiu para o aumento do autoconhecimento das jovens e para a valorização do outro. Os conflitos no lar, infelizmente, não diminuíram. No entanto, algumas jovens começaram a ir ao meu encontro ou de outro educador após um conflito, procurando fazer uma análise do mesmo. Apesar de ser sem a outra parte, considero um passo importante existir uma análise, ao invés de apenas tecerem comentários inadequados aquando a partilha de espaços comuns. Portanto, concluo que, apesar do trabalho ainda necessário na resolução de conflitos, existiu uma melhoria na situação pós-conflito, contribuindo para um melhor ambiente no lar. Creio que ouvir e conversar foram duas das ações mais puras e importantes durante todo o estágio.

Apesar da principal intervenção ter sido ao nível de conversas informais e intervenção/mediação direta dos conflitos, a dinamização de atividades representou também um contributo. As atividades anteriormente mencionadas tiveram como objetivo contribuir para a gestão de conflitos, através da consolidação das relações entre pares e do incentivo ao diálogo no decorrer das mesmas.

3.3 – Atividades no campo da educação social

O educador social é um profissional que utiliza ferramentas pedagógicas para se tornar capaz de intervir em domínios psicossociológicos, junto de populações vulneráveis e em risco, como crianças, jovens, idosos, pessoas carenciadas, minorias, Fá-lo através da dinamização de ações de prevenção e de reinserção pessoal e social, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento pessoal dos cidadãos, visando a melhoria

da sua qualidade de vida como principal missão (site da Escola Superior de Educação do Porto, 2020).

Parte da minha atuação em estágio destinou-se a aprender e executar funções enquanto educadora social. Fui recebida e orientada pelas duas educadoras sociais de que o lar dispõe, que me permitiram observar e contribuir nas suas tarefas. A atuação no campo da educação social, no lar, está dividida em duas áreas – a área da saúde, e a área da educação. A minha participação foi mais recorrente na área da saúde, constituindo um dos principais desafios do meu estágio. Atuar na área da educação seria atuar dentro da minha área de conforto, pelo que, atuar na área da saúde constituiu um processo de aprendizagem rico e constante! Permitiu-me refletir sobre a importância de criar um processo de construção de conhecimentos transversais e globais, numa perspetiva ampla e integral. Esta visão permite que nós, enquanto educadores, tenhamos capacidade para dar resposta em todas as áreas influenciadoras do desenvolvimento integral do ser humano. Concluo que os conhecimentos e saberes adquiridos relativamente ao acompanhamento na área da saúde, não descartando as aprendizagens realizadas e/ou consolidadas no acompanhamento na área da educação, foram e serão uma mais valia para a minha atuação enquanto educadora e cidadã.

Acompanhamento na área da saúde

A área da Saúde é uma área de grande importância na vida de todos os seres humanos; na vida das jovens do lar não é exceção, representando uma das maiores áreas de atuação da equipa educativa. A equipa conta com uma educadora social responsável pela área da saúde, tendo sido um dos elementos com quem mais relação profissional travei. Tive o prazer de contribuir com o meu auxílio em quase todas as tarefas que estão ao seu encargo – mencionadas no ponto 3.3 do capítulo 3.

Fiquei, por várias vezes, encarregue de acompanhar as jovens e jovens mães com os respetivos bebés à realização e levantamento de exames e análises, consultas de todas as especialidades e urgências médicas. No acompanhamento à realização e levantamento de exames e análises, os procedimentos eram: ajudar a jovem a aprender o caminho para o local, ficar responsável por levar todos os documentos necessários, entregar e receber informação relacionada com o procedimento, e explicá-la à jovem. Na consulta era meu dever pedir a autorização da jovem para entrar e respeitar a sua decisão (caso esta tivesse mais de 16 anos), sendo que geralmente as respostas das jovens eram semelhantes “podes

entrar comigo porque eu te conheço e assim sabes o que se passou e qualquer coisa ajudas-me” (Anexo XXIX). Tal reação demonstra a relação de confiança e segurança que fomos estabelecendo ao longo do estágio. Contribui para o fortalecimento da relação, o facto de se dar prioridade ao educador que acompanhou a jovem, no seguimento do processo, de forma a que a jovem não se sinta na obrigação de contextualizar e expor a sua situação a todos os elementos da equipa, de forma repetitiva.

Durante todo este procedimento, procurei incentivar a autonomia das jovens, nomeadamente a que expusessem os seus problemas, recebessem e passassem a informação, pedissem a justificação para a escola/trabalho e marcassem as próximas consultas. O desenvolvimento da autonomia é um dos princípios base de um processo educativo. No fim da consulta, criei o hábito de perguntar à jovem se tinha alguma dúvida, e expunha também eu as minhas questões. No caminho para o Lar resumia sempre as informações que tínhamos recebido para garantir que a jovem percebia tudo o que se estava a passar consigo. Creio que é essencial que a jovem esteja na posse de todas as informações relativas a si, para que possa participar de forma ativa no processo e tecer uma opinião sobre as suas necessidades e interesses. A participação das crianças e jovens em todos os processos que lhe dizem respeito é um dos princípios fundamentais para o seu desenvolvimento integral (Delgado, 2002).

As situações acima mencionadas permitiram-me exercer um trabalho mais próximo no desenvolvimento de competências de gestão de emoções para com as jovens. O contexto hospitalar representa um contexto de fragilidade, pois é sinónimo de que algo não está bem; por este motivo, gera medo, preocupação, nervosismo e ansiedade. Estas foram as principais emoções que procurei trabalhar com as jovens, com base num diálogo aberto e desinibido, onde incentivava a que fossem expostos os seus receios e ânsias, e procurava, com a jovem, perceber que hábitos poderia criar para se acalmar antes e durante as consultas/exames médicos. Trabalhar a forma como se recebe e se transmite notícias acerca do seu estado de saúde foi também uma capacidade que aprendi a desenvolver, lembrando-me de uma característica apontada no perfil de um educador: o balanço entre ser-se racional e ser-se humano (ISS, s/d). A par com a gestão de emoções, surge a gestão de expectativas e pressões sociais, mais comuns nas jovens mães. Por vezes, foi frequente que os profissionais de saúde exercessem algumas pressões e expectativas para com as mães, sem fazerem distinção entre os recursos e contextos. As jovens confessavam-me “estou nervosa porque elas olham sempre para mim como se eu não

soubesse cuidar da minha filha, mas eu só preciso de tempo e que me ajudem um bocado em vez de me mandarem esses olhares” (XXIX).

Uma das grandes aprendizagens que realizei ao longo do estágio foi aprender a ser uma figura de referência, assumindo o papel de adulto responsável da situação. Esta aprendizagem abarcou consigo saber lidar e gerir emoções – uma das minhas principais dificuldades - e pressões, e descobrir como transmitir bons valores e exemplos, sem que as nossas ações sejam “imitadas”.

Como referi, sinto que fui contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e independência na vida das jovens e para a gestão das suas emoções. As salas de espera revelaram-se locais ótimos para o fortalecimento de relações, permitindo abrir espaço para conversas sobre assuntos mais sérios como o contexto familiar das jovens, os motivos que as levaram até ao acolhimento institucional, e outras que considerei importantes para a prevenção de comportamentos de risco, nomeadamente sobre o consumo de drogas e esclarecimento de dúvidas/reforço de informação na área da sexualidade (doenças e infeções sexualmente transmitidas, por exemplo). Como Tomé (2011) defende, as figuras de referência dos jovens devem aproveitar o seu estatuto de influenciadores para constituírem um fator de prevenção de comportamento de risco. Sinto que estes momentos foram alguns dos mais “puros” e sinceros que existiram entre mim e as jovens, porque estávamos ambas num local que apela a sensibilidade, e permitiu a reflexão.

Acompanhamento na área da educação

A educadora social responsável pela área da Educação, como anteriormente explicado, (ponto 3.3 do capítulo 3) desempenha o papel de Encarregada de Educação de todas as jovens e, portanto, é sua tarefa ir às reuniões escolares. As reuniões escolares permitem o contacto com os professores, nomeadamente com o Diretor de Turma, que se espera que seja um parceiro neste processo. O papel do Diretor de Turma (DT) é crucial, uma vez que é a pessoa que mais acompanha e está presente na esfera escolar de cada uma das jovens. Como anteriormente fundamentado por Delgado (2002), os professores podem representar um elemento na prevenção de comportamentos de risco, caso estejam atentos a sinais de alerta e consigam estabelecer uma relação de proximidade com as jovens, e consequentemente, exercer uma influência positiva. É sugerido a todos os

profissionais de educação que desempenhem um papel de atenção individualizada, comunicação e proximidade.

Uma das minhas tarefas ao longo do estágio foi acompanhar a educadora social às reuniões escolares. As reuniões devem ser privadas, respeitando a privacidade do contexto das jovens e evitando a sua exposição perante os pais/familiares dos seus colegas. Tal como defendido nas orientações da ISS (s/d), é obrigação dos trabalhadores de um LIJ proteger a identidade e privacidade da criança, nomeadamente a sua história de vida e contexto. Nas reuniões é feito um balanço geral qualitativo e quantitativo. O objetivo principal é perceber o que está a falhar no desempenho das jovens e de que forma as dinâmicas no Lar e o papel da equipa educativa podem contribuir para a melhoria do desempenho da jovem. Estas informações são também importantes para o desenvolvimento do Projeto de Vida das jovens. Posto isto, após as reuniões, existe um espaço de reflexão acerca de estratégias para combater e trabalhar os aspetos que mais estavam a prejudicar as jovens em contexto escolar. No geral, um dos problemas mais comuns a todas as jovens do Lar é a falta de pontualidade e assiduidade, visto que têm grande dificuldade em acordar cedo, faltando ou chegando atrasadas às aulas do período da manhã.

A relação com os pares é também um dos aspetos a abordar na reunião, pois, como explorado anteriormente à luz das conclusões de Tomé (2011) pode ser um aspeto influenciador nos comportamentos de risco. Assim, torna-se importante perceber se a jovem está integrada na sua turma, e tem relações positivas com os seus pares, podendo considerá-los amigos.

A Educadora social procura dar *feedback* acerca da reunião e dos assuntos abordados às jovens. O reforço positivo tem um impacto considerável na autoestima das jovens, tornando essencial que seja frequente. Considero que esta estratégia é importante para manter as jovens motivadas, aumentar o seu autoconceito e autoestima, e protegê-las de comportamentos de risco.

O acompanhamento às reuniões escolares permitiu-me, pela primeira vez, não estar no lado do aluno e perceber qual o papel do Encarregado de Educação. Consegui ainda perceber o cuidado a ter relativamente ao contexto das jovens, e as competências de comunicação necessárias para explicá-lo e procurar criar alguma empatia e compreensão. É parte do trabalho da educadora lutar contra o preconceito por parte dos professores e pares para com estas jovens. Esta tarefa nem sempre é fácil, pois também

tivemos contacto com professores que não demonstraram sensibilidade para com o contexto apresentado.

Para além do acompanhamento às reuniões escolares, desempenhei outras tarefas pontuais na área da Educação: acompanhei o processo de jovens que decidiram retomar os estudos, na procura de escolas e opções de cursos viáveis. Durante estes processos, é necessário existirem longos períodos de reflexão conjunta com a jovem, ponderando aspetos negativos e positivos dos vários cursos disponíveis, procurando a opção que mais encaixa nas suas necessidades e interesses, e adquirindo uma visão ampla e global. As jovens demonstram uma tendência para se focarem apenas num ou dois aspetos, ou darem maior peso a aspetos que não correspondem aos de maior importância (por exemplo, a sua amiga ir para determinado curso). Fiz ainda o acompanhamento de jovens à prestação de provas práticas e entrevistas para o ingresso em cursos profissionais. Durante este processo, um dos obstáculos foi a vergonha, insegurança e intimidação que as jovens sentiram, e consequentemente, a diminuição da crença nas suas capacidades, tornando-se necessário desenvolver as suas competências sociais e interpessoais.

3.4 – Participação no quotidiano do lar e outras atividades

O balanço acerca da minha atuação em estágio fica completo com a análise e reflexão da minha participação na rotina quotidiana do LIJ, enquanto membro da equipa educativa. O dia-a-dia de um LIJ é muito complexo e cheio de pequenos procedimentos dos quais dependem o bom funcionamento do lar. O processo de aprendizagem acerca dos procedimentos, das minhas tarefas, da melhor forma de agir e reagir a situações comuns começou com o método de observação durante a primeira semana, e seguiu para a metodologia de “aprender-fazendo” nas semanas seguintes. O processo é longo e cheio, no entanto, nunca está completo, pois o LIJ é um contexto imprevisível, não existindo uma forma correta de se agir, mas sim algumas linhas orientadoras.

A par com a participação no quotidiano da casa, fui desempenhando outras atividades pontuais ou mais frequentes, que me eram solicitadas.

O quotidiano do Lar

O dia-a-dia num LIJ é muito complexo e cheio de pequenos procedimentos dos quais depende o bom funcionamento do Lar. Grande parte da minha ação durante o estágio recaiu sobre aprender e executar estes procedimentos. Os procedimentos fazem

parte da rotina da casa, e estão divididos por turnos e educadores. Entre os turnos existe a passagem de turno que corresponde à transmissão de informação da equipa que realizou o turno anterior para a equipa que irá realizar o turno seguinte. Considero que esta dinâmica representa uma mais valia na rotina da casa, porque permite que todos os profissionais estejam informados sobre os acontecimentos constantes da casa e atuem de forma coerente.

Um dos principais instrumentos de trabalho para os educadores e técnicos é o Livro de Ocorrências (LOC). O LOC é o livro onde tudo o que acontece na casa, com as jovens, é registado. Estes registos são úteis para que toda a equipa educativa, o diretor, a equipa técnica e a CPCJ e tribunais possam estar a par do que acontece na vida destas jovens. Criei o hábito de ler o LOC com essa mesma finalidade. No entanto, uma das únicas – senão a única – tarefa que não podia realizar era escrever no LOC por ser uma estagiária. Considero que este é um procedimento importante, no entanto, sinto que relata muitos aspetos negativos e poucos positivos acerca do comportamento das jovens.

No turno da manhã, a primeira tarefa que desempenhava era acordar as jovens e garantir a sua preparação para a creche/escola/trabalho. Esta tarefa nem sempre foi concretizada com sucesso, visto que algumas das jovens ignoravam o facto de serem acordadas quatro ou cinco vezes e voltavam a adormecer ou não saíam da cama. Uma das principais interrogações ao longo do estágio foi que estratégia poderia ser adotada para combater esta dificuldade. Ao longo dos turnos realizei tarefas como: o acompanhamento da higiene diária; o acompanhamento de refeições; a preparação, supervisão e/ou administração do biberon e apoio na muda de fralda dos bebés do lar; o levantamento, arrumação e organização do armário dos materiais; o acompanhamento em assuntos pessoais como a emissão do passaporte, ou a realização de denúncias na esquadra; e ir buscar crianças à creche. Aprendi ainda a administrar a medicação, na sala dos educadores – onde é guardada, fora do alcance das jovens (tal como proposto pelo ISS). Geralmente, as jovens esquecem-se de a tomar, o que requer uma organização atenta por parte do educador. Acompanhei as jovens em idas às compras, onde procurava trabalhar a sua gestão financeira, ou seja, estabelecer uma lista de compras e decidir aquilo que seria prioridade, e ir chamando a atenção para a comparação de preços entre marcas, bem como da quantia total com que iria ficando. O meu objetivo era incentivar as jovens a não gastarem a sua semana toda, poupando para outras necessidades e interesses. Apoio nos trabalhos de casa e projetos escolares. Para além do apoio na planificação e realização do

trabalho, procurava ainda ajudar na gestão das suas emoções, nomeadamente a saber lidar com a pressão, e de tempo.

Ajudei também a preencher e entregar os pedidos de saída das jovens, assumindo responsabilidade pelos mesmos. Antes de saírem, as jovens devem assinar a saída do lar com a respetiva hora, e estimar a hora de chegada, tendo em conta o seu horário escolar (Anexo III). Quando chegam, o mesmo acontece. Este é um dos principais procedimentos do lar, tal como explicito nas orientações dadas pelo ISS, para os LIJ. Este procedimento é importante e serve como forma de controlo de parte da rotina das jovens, permitindo saber se se encontram no Lar ou não, quando voltam e onde estão. Caso as jovens não cumpram com estes horários, deveram ligar para o Lar e informar de imediato que estão atrasadas e explicarem o motivo. Caso a equipa tente contactar com estas e não consiga, a situação vai-se agravando. Se a jovem não regressar após duas horas da hora estipulada, é considerado que a mesma entra em Saída Não Autorizada (SNA). A SNA terá consequências quando a jovem voltar ao Lar – se voltar. Após 24 horas sem notícias da mesma, é necessário informar as autoridades policiais e a família da jovem.

Particpei na realização da avaliação. Todos os dias é realizada uma avaliação acerca de vários aspetos: comportamento, arrumação do quarto, respeito pelos horários, alimentação, linguagem, higiene, cumprimento das tarefas (todas as jovens devem pedir uma tarefa de lida doméstica ao educador e realizá-la; não concordo com esta estratégia porque muitas jovem não se lembram se o fazer e têm nota negativa, pelo que seria mais fácil se existisse uma atribuição estruturada), respeito por si, pelos colegas e pelos educadores. As jovens não têm acesso a esta avaliação, o que eu considero negativo porque desta forma não sabem o que têm de melhorar ou em aspetos estão a ter um bom desempenho.

Tive ainda o prazer de assistir a seis novos acolhimentos, tendo vivenciado quatro de forma mais intensa, visto que os dois últimos sucederam na última semana de estágio. Senti o que era criar uma relação do zero e ser uma figura de referência para estas jovens, que nos trataram sempre enquanto suas educadoras e não estagiárias. Acompanhar o seu percurso ao longo destes meses foi uma experiência incrível, porque sinto que fiz parte do seu processo de desenvolvimento. Eram jovens tímidas, com dificuldades em falar com as suas colegas e educadores, e hoje estão integradas no grupo e na escola.

Todos os procedimentos serão explicitados com maior detalhe no anexo XXX.

Outras atividades

Trabalhos manuais: Decoração do Lar segundo a quadra natalícia, de forma a criar um espírito natalício que se vivencia em todas as casas, aproximando o Lar a um ambiente familiar, tal como aconselhado pelo ISS (s/d). Ao longo deste processo, procurámos contar com a participação das jovens, que não se mostraram muito disponíveis. Aceitámos este acontecimento com naturalidade visto que ainda não tínhamos criado uma ligação sólida com elas e, portanto, a distância ainda marcava a nossa relação. No entanto, foram várias as jovens que se mostraram curiosas e se mantiveram por perto durante o processo de construção, dando-nos o seu *feedback* e brincando connosco. Creio que, apesar da pouca participação, esta atividade permitiu que começássemos a quebrar algumas barreiras. Respeitar as vontades e o espaço do outro faz parte de uma relação e de um processo educativo. A equipa de educadores mostrou-se sempre muito disponível para nos ajudar, consolidando a nossa relação. O resultado (Anexo XII) foi do agrado de todos (Anexo XXXI).

Realização de um cartaz de agradecimento aos funcionários de uma empresa que ofereceram várias prendas de natal para cada uma das jovens. Trocámos ideias entre todos e construímos o cartaz com a junção de todas as ideias e a colaboração de várias jovens, e até das crianças! Posso afirmar que foi, sem dúvida, a atividade em que conseguimos a participação de um maior número de jovens. Os materiais utilizados foram, uma vez mais, os que estavam disponíveis no lar, deixando ao critério das jovens a sua aplicação, e consequentemente, estimulando a sua criatividade e habilidade manual. Ao longo desta atividade, procurámos desempenhar um papel de orientadoras, ao invés de alguém que dita o que deve ser feito. Defendemos o ideal de que é essencial existir liberdade para que um processo educativo se torne envolvente. O resultado demonstrou de uma forma “pura” o agradecimento das jovens para com estes funcionários (Anexo XXXII).

Realização de cartazes de boas vindas às jovens acolhidas durante o período de estágio. Esta é uma forma de fazer com que as jovens recém-chegadas à casa se sintam bem-vindas e acarinhadas por todos, tal como proposto nos documentos orientadores do ISS (s/d) (Anexo XXXIII).

Acompanhamento à DGRSP: A Direção Geral de Reinserção Social tem por objetivo “o desenvolvimento das políticas de prevenção criminal, de execução das penas e medidas e de reinserção social e a gestão articulada e complementar dos sistemas tutelar educativo e prisional, assegurando condições compatíveis com a dignidade humana e

contribuindo para a defesa da ordem e da paz social” (sitio DGRSP), ou seja, a prevenção de más condutas e reincidência em comportamentos de risco. Torna-se um órgão importante para a prevenção do risco nas vidas dos jovens e adultos, procurando apoiá-los no processo de reinserção social. Algumas das jovens são acompanhadas na DGRSP, tendo de marcar presença obrigatória em reuniões mensais para que lhes seja proporcionado um acompanhamento pormenorizado e eficaz. Nas reuniões são relatados os comportamentos da jovem, de forma a questioná-la e incentivá-la à reflexão e evolução. É delineado Projeto de Educação Pessoal, cujo cumprimento deve contar com o apoio da equipa educativa. A participação nas reuniões permitiu-me aprender mais acerca do sistema legal em que as crianças e jovens com comportamentos de risco estão inseridos, e perceber que tipo de expectativas e metas lhes são impostas, tendo adequado a minha atuação na mesma linha orientadora, de forma a contribuir para a prevenção do risco (Anexo XXXIV).

Concurso “Criar sorrisos”, IKEA: No decorrer do período do estágio, a IKEA – empresa de venda de mobiliário e decoração para toda a casa – abriu candidaturas para um concurso, cujo objetivo final seria a criação de melhores condições de vida para o público alvo da instituição vencedora, através da melhoria do espaço físico. O diretor do Lar delegou a tarefa, a mim e à minha colega de estágio, de formar e enviar uma candidatura. A candidatura foi realizada com a participação das jovens. Este trabalho permitiu-me perceber quais os desejos das jovens, bem como a sua opinião relativamente ao espaço físico onde vivem (Anexo XXXV).

Reuniões de equipa: A equipa é a base fundamental de toda a atuação que se queira bem-sucedida. A sua coesão depende, entre outros fatores, da comunicação. As reuniões de equipa, a cada dois meses, surgem com o objetivo de fortalecer relações entre os elementos de equipa, e incentivar à comunicação entre eles, abrindo um espaço para que se possam abordar assuntos, criar soluções e fazer um balanço geral. A meu ver, as reuniões de equipa são uma estratégia que resulta e deveria ser utilizada com maior regularidade visto que se trata de um contexto imprevisível. Para além disso, existe uma tensão constante entre alguns dos elementos da equipa quando há procedimentos que não estão a resultar, tornando-se necessário falar sobre eles (Anexo XXXVI).

Formações: A formação contínua para todas as equipas é uma prática habitual na Fundação – de 6 em 6 meses - tal como idealmente é defendido pelo ISS (s/d). A aposta na formação contínua dos colaboradores é uma mais valia para o seu desenvolvimento

profissional e coesão entre a equipa, nomeadamente quando as formações incluem atividades e dinâmicas práticas, como afirma Canário (2006). Permite ainda que todos os elementos estabeleçam contacto entre si e partilhem todos de uma cultura institucional comum. As formações duram 2 horas, e abordam diferentes temas, consoante as necessidades dos trabalhadores. Demonstrei interesse em participar porque todas as formações são uma mais valia para o nosso percurso académico e profissional (Anexo XXXVII)

Considerações finais

Uma vez apresentado o relatório de estágio, com base nas pesquisas e reflexões realizadas ao longo dos sete meses do período de estágio, bem como a apresentação das práticas e experiências decorrentes deste mesmo período, surge a necessidade de escrever considerações finais acerca deste percurso.

Ser uma criança ou jovem institucionalizado não é a realidade com que a maioria das crianças e jovens se deparam. O “normal” instituído socialmente é a existência de um lar onde a criança/jovem vive com o seu núcleo familiar, que a respeita e se empenha na satisfação das suas necessidades e exploração de interesses, reinando um clima afetoso e amoroso. No entanto, infelizmente, esta realidade nem sempre é concretizada. Existem casas que não são lares e famílias que não são cuidadores. Algumas crianças/jovens habitam num local onde os valores como o respeito, a dignidade, a entreajuda, e o afeto não prevalecem, originando ambientes inseguros para as crianças/jovens. O incumprimento dos direitos da criança, por parte da sua família, é o limiar para que a criança seja retirada e transferida para uma instituição de acolhimento, de forma a garantir a sua proteção face ao risco e/ou perigo a que estava sujeita (LPCJP)

As crianças/jovens em questão são marcadas por um passado agressivo e perigoso – uma ameaça ao seu desenvolvimento e bem-estar físico, psicológico e emocional. No entanto, a retirada de uma criança/jovem do seu seio familiar e consequente institucionalização representa um trauma na vida do indivíduo, independentemente da melhoria das condições de vida (Oliveira & Próchno, 2010). Por não se tratar de um processo natural no curso de vida de qualquer indivíduo, normal será que o mesmo não saiba como lidar ou reagir à situação. Um dos documentos com o qual tive contacto durante a fase de pesquisas e despertou a minha atenção foi o “Guia de acolhimento explicado aos jovens”, da autoria do ISS (s/d). Neste consta uma explicação, com linguagem adequada para crianças e jovens dos 12 aos 18 anos, da forma como se vai processar o seu acolhimento e outros aspetos importantes como: o motivo pelo qual esta situação está a acontecer, qual o objetivo, quanto tempo pode durar, o que acontece quando acabar, e outras tantas dúvidas frequentes entre as crianças e jovens nestas situações. Considero este documento uma mais valia para amparar e acalmar crianças e jovens que se encontram pela primeira vez fora do lar que, apesar das condições, fazia parte da única realidade que conheciam. Estar disponível para explicar às crianças e jovens o processo pelo qual irão passar e mostrar que existem mais crianças e jovens em situações semelhantes à sua é um fator importante para a aceitação da nova realidade.

Este documento não só me deu uma noção do outro lado, ou seja, do que as jovens com quem tive contacto poderiam estar a sentir, - nomeadamente as jovens acolhidas durante o meu período de estágio-, como me permitiu adequar a minha ação no sentido de as esclarecer e acolher da melhor forma.

Saber adequar as nossas ações a cada um dos jovens e a cada uma das situações é um dos principais desafios do papel do educador. Todos os jovens têm necessidades, interesses e histórias de vida únicos, pelo que deve existir o esforço para que se consiga estabelecer uma relação com cada um individualmente. A relação educador – criança/jovem institucionalizado é importante, pois o educador é uma das principais figuras de referência para as crianças e jovens, ou seja, é nesta figura que encontram um amigo, cuidador e conselheiro. É crucial que estas relações sejam baseadas em valores de sensibilidade, afetividade, disponibilidade e paciência (ISS, s/d).

Ao longo do estágio aprendi a encontrar a minha forma de me assumir enquanto educadora, responsável e possível figura de referência das jovens com quem vivia um pouco todos os dias. Confesso que um dos meus maiores desafios se prendeu precisamente com o facto de lidar com a pressão e com a novidade de ser, pela primeira vez, a adulta responsável por outras pessoas; e de ter influência direta sobre a sua educação. Distanciar-me da minha própria educação nem sempre foi fácil, mas creio ter conseguido encontrar um equilíbrio entre a educação que me foi dada e que habita em mim, ou seja, as minhas experiências, e os ideais educativos em que acredito e defendo, segundo as ideias de Canário, Gadotti e outros autores, ou seja, o meu conhecimento.

A educação foi o foco do estágio, nomeadamente enquanto veículo para o desenvolvimento de competências nas jovens institucionalizadas. Durante os primeiros meses de estágio, dediquei-me a construir uma relação com todas as jovens, procurando que deixassem de me ver como mais um estranho a invadir o seu lar e passando a contar comigo como uma responsável de confiança. A ponte relacional que passou a unir-nos foi ponto de partida para, através de conversas informais e acompanhamento nos mais diversos contextos das suas vidas, conseguir constatar a necessidade de desenvolver competências pessoais, sociais e relacionais nas jovens, tais como: a gestão de emoções, a gestão de conflitos, competências comunicativas, o autoconhecimento, a autoestima, o autocontrolo e a relação com o outro. A pergunta seguinte seria “como trabalhá-las?”. A ausência da Educação formal (representada na escola), é notória na rotina das jovens, e quando visível, é pouco valorizada. Por este motivo, a metodologia da Educação não formal pareceu a escolha mais acertada. A Educação não formal, tal como sustentado por

Canário (2006), permite a exploração de temáticas propostas pelos formandos de forma a corresponder aos interesses e necessidades retiradas das suas realidades. O facto de ser moldável em termos de espaço e tempo permitiu-nos também esperar pelos momentos mais adequados para cativar as jovens (Gadotti, 2005). No entanto, conseguir encontrar atividades que fossem ao encontro do interesse de todas as jovens, mantendo-as envolvidas e, simultaneamente, contribuísssem para o seu desenvolvimento integral foi também um dos desafios encontrados ao longo do estágio. O trabalho em parceria com as minhas colegas de estágio, equipa educativa e com as próprias jovens tornou a tarefa mais fácil.

Inseriram-se na metodologia da educação não formal, o planeamento e dinamização de atividades que visassem trabalhar as competências relacionais, comunicativas, emocionais e de gestão de conflitos nas jovens institucionalizadas. Procurou levar-se a cabo a prática de um processo educativo através do lúdico, onde as jovens fossem sujeitas ativas no processo de aprendizagem. As atividades lúdicas foram um dos principais polos de atuação do estágio. Fundamentada por Piers & Landau (1990) e Teixeira (1995), acerca do valor que a prática manual e a atividade física desempenham no desenvolvimento de capacidades, estimulando a concentração do sujeito, e as suas capacidades motoras, cognitivas e afetivas, investi no planeamento e dinamização de atividades lúdicas. O lúdico representa uma forma de aprendizagem centrada na criatividade, imaginação e liberdade (Santos, 1998). As atividades foram realizadas com a participação da maioria das jovens, que deram um *feedback* positivo. Creio que as atividades cumpriram os seus objetivos de contribuir para o desenvolvimento de competências, pois foi notório o fortalecimento de laços entre pares, bem como uma utilização do diálogo mais frequente.

O outro grande polo do estágio foi a gestão de emoções e conflitos, e as suas estratégias de resolução. O conflito é um resultado natural da interação entre dois ou mais indivíduos, no entanto, apenas será positivo caso os mesmos tenham maturidade para o resolver de forma criativa e reflexiva (Wisinski, 1994; Sobral, 2014). No entanto, uma má gestão emocional poderá contribuir para comportamentos que incentivam a um confronto negativo. A resolução de conflitos de forma inadequada poderá ganhar proporções negativas e prejudiciais à vida dos envolvidos. No lar, foi observado ser frequente as jovens entrarem em conflito e não o saberem resolver de forma adequada, realçando a necessidade de intervenção de terceiros. A minha intervenção procurou contribuir para a diminuição de conflitos na casa, o que não se constatou. No entanto, as jovens

apresentam-se mais abertas ao diálogo e à exposição dos seus sentimentos, pedindo ajuda à equipa educativa. O desenvolvimento destas competências comunicacionais e emocionais contribuiu para que os conflitos, apesar de muito frequentes, se resolvessem de uma forma diferente, mais saudável. Creio que a minha atuação foi positiva pois consegui conquistar alguns pequenos passos, mas precisaria de ser contínua e mais longa para melhores resultados.

A Educação informal foi igualmente importante porque constitui uma grande fatia da educação que faz de nós quem somos, representando todas as experiências do nosso dia-a-dia que se transformam em aprendizagens. As jovens, durante uma parte do seu percurso de vida tiveram contacto com experiências duras e nem sempre positivas, que lhes marcaram de uma forma profunda. Há modos de ser e estar que foram profundamente moldados por estas experiências menos positivas. É neste sentido que se realça, uma vez mais, a importância do educador enquanto nova figura de referência, num contexto estável e harmonioso. Embora, muitas das vezes, o lar de acolhimento possa ter uma conotação negativa, como se representasse uma prisão ou punição, este torna-se o lugar seguro de muitas das jovens que passam a habitá-lo. Os educadores têm a árdua tarefa de fazer da instituição uma casa, contribuindo com experiências positivas que possam desenvolver competências positivas nas jovens, melhorando o seu estilo e perspetiva de vida. Esta premissa foi uma das linhas orientadoras da minha atuação enquanto educadora. Para o cumprimento da mesma, procurei investir na faceta emocional, ouvindo, brincando e mimando as jovens. Criei um laço de carinho e afeto com quase todas as jovens do lar, dando-lhes a minha atenção e amizade.

Para além das dificuldades, desafios e aprendizagens mencionadas, posso também referir que, no decorrer do estágio, me apercebi que por vezes, fundamentamos determinadas opiniões por nunca termos sido confrontados com a situação em questão de forma tão real e concreta. No entanto, quando nos deparamos com ela, a situação permite-nos dar início a um processo de profunda reflexão acerca de ideais e opiniões que defendíamos até então. Considero ter desenvolvido uma sensibilidade que só quem está no terreno e se vê no papel de protetor desenvolve. Fui responsável pelas jovens e estive ao seu lado, nunca querendo substituir o papel de nenhum familiar, mas sendo-lhes alguém muito próximo. Vivenciar estes processos de forma tão intensa representou uma constante aprendizagem, principalmente nas competências de gestão de emoções. Gostaria de deixar uma mensagem de luta contra o preconceito e contra as conclusões precipitadas para as quais, muitas vezes, saltamos, associando uma criança/jovem

institucionalizado a um comportamento negativo. Lemos e sabemos que acontece, mas existe uma distância até o vivenciarmos. Creio que após este estágio que me permitiu o contacto com muitas jovens das quais recebi amor, parte do meu objetivo para a minha vida pessoal e profissional tornou-se a luta contra esse preconceito.

Para concluir o relatório, faço um balanço geral positivo acerca da minha experiência enquanto educadora num Lar de Infância e Juventude. O estágio representou uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional. Fui aceite numa instituição que me deu a chance de conhecer o funcionamento legal das instituições de acolhimento, bem como de refletir sobre conceitos, práticas e métodos de trabalho. Fui integrada numa equipa educativa que me apoiou e conseguiu atingir um balanço entre não me deixar desamparada, mas dar-me a liberdade suficiente para agir de forma autónoma e livre. Fui incluída no seio familiar de várias jovens, com quem brinquei, partilhei sentimentos, e a quem me afeiçoei.

Referências bibliográficas

- Alves, N. (2008). *Juventudes e inserção profissional*. Lisboa: Educa
- Amado, J & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola – compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Assembleia das Nações Unidas, (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Aubret J., Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Bacellar, R. (2003). *Juizados Especiais: A nova Mediação Paraprocessual*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- Ballenato, G. (2008). *Educar sem Gritar. Pais e Filhos: Convivência ou Sobrevivência?* Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Barra, J. (2017). *Dispositivos educativos para a promoção da participação dos jovens em situação de acolhimento institucional* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação: Lisboa.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buckley, M., Storino, M., & Saarni, C. (2003). *Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists*. School Psychology Quarterly
- Camacho, I. (2011). *A influência da família nos comportamentos de risco nos adolescentes portugueses*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana: Portugal.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In CNE. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 207-267). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (2009). Associativismo e Educação Popular. In Canário, R. e Rummert, S. (Org.). *Mundos do Trabalho e Aprendizagem* (pp. 133-154). Lisboa: Educa.
- Caspar, P. (2007). Ser formador nos dias que correm. Novos atores, novos espaços, novos tempos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 4 de novembro de 2005. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 87-95.
- Cavaco, C. (2009). Experiência e Formação Experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, 13, 3, 220-227.

- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, (2017). *Interesse Superior da Criança*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, (2019). *Relatório anual de avaliação da atividade das CPCJ 2018*. Lisboa: Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e jovens.
- Coombs, P. & Ahmed, M. (1975) *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Costa, M. (1998). Qualidade na construção de um modelo de educação profissional. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas: Brasil.
- Cró, M. L. & Pinho, A. M. (2011). A Primeira Infância e a Avaliação do Desenvolvimento Pessoal e Social. *Revista Ibero-americana de Educação*.
- Damásio, A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam.
- Damásio, A. R. (1998). *Emotion in the Perspective of an Integrated Nervous System*. *Brain Research Reviews*, 26, 83-86.
- Delgado, J. (2002). *A participação como processo de construção da responsabilidade na intervenção educativa junto de crianças e jovens em risco – estudo de caso: o centro de acolhimento “mãe d’água”*. (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela: Espanha.
- Delors et al. (1997). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven and London: Yale University Press.
- Estrela, T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ferreira, L. (2011). *Da pessoa para a comunidade: a influência do desenvolvimento pessoal nos comportamentos delinquentes*. (Dissertação de mestrado). Universidade Autónoma de Lisboa: Portugal.
- Freire, I. (2006) Mediação em educação em Portugal - contextos e práticas. In *Actas do XV Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE*, Lisboa, Fevereiro de 2005, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não-formal. *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes sans solution? Institut International des droits de l'enfant*. Sion, Suíça.
- Gadotti, M. (2012). *Educação popular, educação social, educação comunitária. Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum*. Dia Logos, 18, 2, 10-32.
- Gaston, P. (1998). *Accompagnement et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Gohn, M. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação*, II série, 1, 35-50.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Goleman, D. (1998). *Trabalhando com a Inteligência Emocional*. (Trad. M. H. C. Cortês). Rio de Janeiro: Objetiva
- Gomes, M. (2010). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Das Teorias às Práticas. Noesis. Lisboa*. ISSN 0871-6714. N.º 80 (Janeiro-Março, 2010). p. 30-33.
- Guillaume-Hofnung, M. (2000). *La Médiation*. Paris, Presses Universitaires de France (coll. Que sais-je?, 2930)
- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito*. Guia da Educação para a Convivência. Porto: Edições ASA.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995). *Teaching Students to Be Peacemakers*. NY; Interaction Book Company.
- ISS (ed.), (s.d). *Manual de boas práticas: um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto de Segurança Social.
- ISS (s.db). *Manual de processos-chave lar de infância e juventude*. Lisboa: Instituto de Segurança Social.
- ISS (2017). *Guia prático – Medidas de promoção e proteção e apoios sociais – Crianças e Jovens em situação de perigo*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Lima, L. & Fernandes, R. (2017). Apresentação do dossiê “educação não formal, abordagens teórico-conceituais e práticas sociais e comunitárias”. *Revista de Ciências da Educação*, 38, 11-15.
- Martins, M. (2005) Condutas agressivas na adolescência: Fatores de risco e de proteção. *Análise psicológica*. 2 (XXIII), 129-135.
- Martins, P. (s2005b). *O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de vida institucional – elementos para uma análise ecológica da interpessoalidade*. In

- Encontro inadaptção social, Porto. 2005 – “Inadaptção Social: transformações, intervenção e avaliação”.*
- Moore, R. (1986). *Education and the ideology of production. British Journal of Sociology of Education.*
- Morais, A. e Neves, I. (2001). Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. In A. Moraes, I. Neves, B. Davies e H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research (Chap. 8)*. Nova Iorque: Peter Lang.
- Oliveira, S. & Próchno, C. (2010). *A vinculação afetiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção. Psicol. cienc. prof.* [online]. 2010, vol.30, n.1, pp.62-84. ISSN 1414-9893.
- Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda..
- Piers, M. & Landau, G. (1990). *O dom de jogar e por que as crianças não podem prosperar sem ele*. São Paulo: Cortez, 1990.
- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso de vida: entre hétero e ecoformação. In Nóvoa, A. E Finger, M. (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Putnam, L., & Poole, M. (1987). *Conflict and Negotiation*. In F. M. Jablin (Ed.), *Handbook of Organizational Communication*. 549-599. Newbury Park, CA: Sage.
- Rabello, E. & Passos, J. (s.d). *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*;
- Ribeiro, M. (2017). *Intervenção educativa com crianças e jovens em risco num lar de infância e juventude – participação em atividades lúdicas, artísticas e de mediação de conflito*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação: Lisboa.
- Rahim, M. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd edition). Westport, CO: Quorum Books.
- Roths, L. et al. (2006). Para uma caracterização de formas de organização de dispositivos pedagógicos de educação e formação de adultos. In Lima, L. (Org.) *Educação não escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação em contexto associativo*. Braga: Universidade do Minho.
- Sales, L. M. M. (2007). *A Mediação de Conflitos e a Pacificação Social: Família, Escola e Comunidade*. Florianópolis: Conceito Editorial.
- Santos, C. (1998). *Jogos e Atividades Lúdicas*. Editora Spirit.

- Schermerhorn, et al (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional*. Trad. Sara Rivka Gedanke. 2º ed. Porto Alegre: Bookman.
- Schnitman, D. F. (1999). Novos paradigmas na resolução de conflitos. Em D. F. Schnitman, & S. Littlejohn (Orgs.), *Novos paradigmas em mediação*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, L. F. (2001). A Família de Hoje e Seus Antepassados. In L. F. da Silva (Coord.), *Acção social na área da família*. Lisboa: U.A.
- Shantz, C. U. (1987). *Conflict Between Children*. *Child Development*, 58, 283-305.
- Silva, L. F. (2001). A Família de Hoje e Seus Antepassados. In L. F. da Silva (Coord.) *Acção social na área da família*. Lisboa: U.A.
- Silva, S. (2013). *O autoconceito e autoestima dos alunos integrados no PIEF (programa integrados de educação e formação)*. (Dissertação de mestrado). Universidade Lusíada: Lisboa.
- Sobral, C. (2014) *A Investigação-Acção Colaborativa como Estratégia de Formação para a Mediação de Conflitos em Contexto de Educação de Infância*. Lisboa
- Strecht, P. (1998). *Crescer Vazio – Repercussões psíquicas do abandono negligência e maus tratos em crianças e adolescentes*. Assírio e Alvim, Lisboa.
- Teixeira, C. (1995). *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola.
- Tiriba, L. & Fischer, M. (2013). Aprender e ensinar a autogestão: espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente. *Perspetiva, Florianópolis*, 31 (2), 527-551.
- Tomé, G. (2011). *Grupo de pares, comportamentos de risco e a saúde dos adolescentes portugueses*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa.
- Torrego, J. (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas*. Manual para Formação de Mediadores. 1a Edição. Porto: Asa.
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos-Sousa, J. (2002). *O que é Mediação*. Lisboa: Quimera.
- Zacarés, J. (1997). *El desarrollo de la identidad adolescente desde el paradigma de los status de identidad del ego: cuestiones críticas*. Comunicação apresentada no VI Congreso de la Infancia y de la Adolescencia, Oviedo, Espanha
- Zins, J. E., & Elias, M. E. (2006). Social and Emocional Learning. In G. G. Bear & K. M.Mlinke (Eds.), *Children's needs III* (pp. 1-13). National Association of School Psychologists.

Weerman, F. M., Bosma, H. A., & Timmerman (1994). *The development of identity and commitments of conforming and delinquent adolescents*. Comunicação apresentada no XIII Biennial Meetings of International Society for the Study of Behavioral Development, 28 de junho a 02 de julho, Amsterdam, Holanda.

Wisinski, J. (1994). *Como resolver conflitos no trabalho*. Série Trabalho Eficaz América Management Association: Editora Campus.

Legislação consultada

Assembleia Geral das Nações Unidas (1959). Declaração dos Direitos da Criança.

Código Civil Português.

Constituição da República Portuguesa.

Decreto-Lei n.º 2/86 de 2 de janeiro. Diário da República n.º 1/68 – I Série. Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social.

Decreto-Lei n.º 11/2008 de 17 de janeiro. Diário da República n.º 12/2008 – I Série. Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social.

Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro. Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, com atualização na lei 26/2018.

Portaria 139/2013 de 2 de abril. *Diário da República n.º 64/2013 – I Série*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social.

Sites consultados

Site da instituição.

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. Recuperado a 20 de Junho de 2019, de <http://www.cnpdpcj.pt>

Escola Superior de Educação do Porto

Recuperado a 17 de Janeiro de 2020, de <https://www.es.eip.pt/cursos/licenciatura/30001588>

Anexos

Anexo I – Tabela de medicação temporária e SOS permanente.

	Dores articulações	Naproxeno	Até 3 cp dia	
	Ansiedade	Diazepam 2,5 mg	1 cp dia até às 18h	
	Insônia	Quetiapina 50 mg	1 cp dia	
	Ansiedade	Lagartil 25mg	1 cp dia	
	Ansiedade	Alprazolam 0,5mg	Até 2 cp dia	
	Alergias	Cetirizina 10 mg	1 cp dia (à noite)	
	Enxaquecas	Metamizol magnésio 575mg	1 cp 12h/12h	
	Alergias	Bilastina 20mg	1 cp dia	
	Falta de sono	Quetiapina 25mg	1 cp dia	
	Ansiedade	Quetiapina 25mg	1 cp dia	

(19:30h) Jantar:

- ✓ Sopa de
- ✓ Prato de
- ✓ 4 Colhe
- ✓ sopa de
- ✓ 1/2 Pr
- ✓ 1 Peça

(22:00h) Ceia:

- ✓ 1 Cop
- ✓ 6 Col

MEDICAÇÃO TEMPORÁRIA

JOVEM	PEQUENO-ALMOÇO	ALMOÇO	LANCHE	JANTAR	CEIA	OBSERVAÇÕES
	1. Metformina 1cp 2. Aspirato 1cp (via tubula)	3. Adiantado 3cp Sobedas		3. Adiantado 3cp Sobedas	4. Atorvastatina	Data de Início: 1.09.03.18 Data do Fim: 1.10.18 Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp
		Nota: Ao almoço de sobada pode tomar os 6 cp's				
					1. Aurores (2puffs em cada narina) 2. Valdispar (1cp) (quando pedir)	Data de Início: 1.10.18 Data do Fim: 1.11.18 Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp
					1. Aurores (1puf em cada narina)	Data de Início: 1.10.18 Data do Fim: 1.11.18 Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp
					1. Nasomax (1puf em cada narina)	Data de Início: 1.10.18 Data do Fim: 1.11.18 Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp
					1. Aurores (2puffs em cada narina)	Data de Início: 1.10.18 Data do Fim: 1.11.18 Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp
	1. Fenistil Oral (5gotas)				1. Fenistil Oral (5gotas)	Data de Início: 1.12.15.01.19 Data do Fim: 1.12.15.01.19 Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp
	2. Caladril (aplicar no corpo)				2. Caladril (Aplicar no corpo)	Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp
	1. Beladine para gargarejar			1. Beladine para gargarejar	1. Beladine para gargarejar	Data de Início: 1.10.02 Data do Fim: 1.10.02 Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp
	1. Dolocalma 8h00		1. Dolocalma 16h00		1. Dolocalma 24h00	Data de Início: 1.10.02 Data do Fim: 1.10.02 Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp
	2. Fucicort (aplicar zona afetada)		2. Fucicort (Aplicar zona afetada)	1. Atarax	2. Fucicort (Aplicar zona afetada)	Data de Início: 1.10.02 Data do Fim: 1.10.02 Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp
	1. Nutratopic (creme facial aplicar zona afetada)				1. Nutratopic (creme facial aplicar zona afetada)	Data de Início: 1.04.02 Data do Fim: 1.04.02 Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp Atorvastatina 1cp
						Data de Início: Data do Fim:

Anexo II – Tabela mensal do registo diário dos banhos das crianças e bebés.

Dias	Banho	Educador
1	SIM	Deiane
2	SIM	Deiane
3	SIM	Andressa
4	SIM	MAURO
5	Sim	Carla
6	Sim	Ulisses
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		

Anexo III– Horários escolares e de entrada e saída do lar durante a semana.

The image displays a collection of printed documents and spreadsheets, primarily in Spanish, laid out on a surface. The documents are organized into several distinct sections, some featuring colored tabs (yellow, green, blue) for easy identification. The spreadsheets contain various data fields, including names, dates, and numerical values. Some documents have handwritten notes and stamps. The overall scene suggests a busy office environment where data is being managed and processed.

Key documents visible include:

- Formulario de Registro:** A registration form with fields for patient information and medical history.
- Formulario de Historia Clínica:** A medical history form with sections for physical examination, laboratory tests, and treatment.
- Formulario de Diagnóstico:** A diagnostic form with fields for symptoms, signs, and test results.
- Formulario de Tratamiento:** A treatment form with fields for medication, dosage, and duration.
- Formulario de Seguimiento:** A follow-up form with fields for patient status, compliance, and outcome.
- Formulario de Evaluación:** An evaluation form with fields for patient satisfaction, provider performance, and overall quality of care.

The documents are arranged in a way that suggests a workflow, with information flowing from registration to diagnosis, treatment, and finally evaluation. The use of color-coded tabs and organized layout indicates a systematic approach to data management.

Anexo IV – Planificação Festa da Primavera.

Início: 18:00h (depois do lanche)

Local: Espaço exterior do lar

Material:

Jantar e petiscos:

Carne (febras)	Pão	Sumos de garrafa	Chourição
Rebuçados	Farinha	Esparguete (uma embalagem das pequenas, 500g, sobra)	Queijo
Guardanapos	Sal	Copos de plástico/papel	Salsichas
Maças	Acendalhas	Pratos de plástico/papel	Fiambre
Massa folhada	Carvão	Talheres de plástico	Atum
Ovo cozido	Pacotes de batata	Bolacha maria	Molhos
Natas	Leite condensado		

Jogos

Jogo da maçã

Jogo do ovo cozido e da colher

Jogo do Quim dos cheiros e objetos

Jogo da esparguete e lata de sumo

Jogo da farinha e rebuçados

Jogo dos balões

Anexo XII – Processo de preparação da festa da Primavera.





Anexo XVI – Durante a festa...





Anexo VII– Planificação jogo das maçãs.

Jogo de equipa:

O jogo das maçãs penduradas é um desafio no qual temos uma maçã por equipa, pendurada com fio de pesca, que tem de ser comida, o mais rápido possível, sem utilizar as mãos e os braços, apenas a boca. Sendo que de 15 em 15 segundos têm de trocar de elemento de equipa que está a comer.

Espaço: Junto das balizas do campo da escola

Participantes: mínimo 6, 3 de cada equipa

Objetivos:

- Trabalhar o espírito de equipa, a paciência e a perseverança;
- Promover as relações interpessoais;
- Trabalhar o respeito pelo tempo do outro e a expectativa em relação ao outro;
- Trabalhar o saber perder e ganhar

Material: Maçãs e fio de pesca.

Anexo XXVIII – Planificação jogo do esparguete e latas de sumo.

Jogo de pares:

O jogo da esparguete é um jogo de pares, no qual duas jovens têm de levar a lata de uma mesa à outra, com a lata pendurada pela carica numa massa esparguete, com a boca, e sem utilizar os braços e mãos ou a lata cair.

Espaço: largo exterior do lar

Participantes: 4 no mínimo

Objetivos:

- Trabalhar a comunicação e paciência e perseverança;
- Promover as relações interpessoais;
- Promover o trabalho de equipa e cooperação;

- Gestão da frustração e expectativa;
- Trabalhar o saber perder e ganhar;

Material: massa esparguete e latas de sumo vazias.

Anexo IX - Planificação jogo do ovo cozido.

Jogo individual:

O jogo do ovo cozido consiste em levar o ovo cozido, numa colher, de um ponto ao outro sem o deixar cair.

Espaço: largo exterior do lar

Participantes: 4 no mínimo

Objetivos:

- Trabalhar a paciência e perseverança;
- Promover a concentração e foco em si e no controlo da sua ação;
- Gestão da frustração e expectativa;
- Trabalhar o saber perder e ganhar;

Material: Ovo cozido e colheres

Anexo X– Planificação jogo do Quim dos cheiros e objetos.

Jogo de equipa:

O jogo do Quim dos cheiros é um jogo no qual os jovens estão vendados e têm de descobrir a que corresponde o cheiro que lhe damos a experimentar. O dos objetos é a “caixa mágica” na qual não conseguem ver o que está dentro e têm de descobrir.

Espaço: largo exterior do lar

Participantes: 4 no mínimo

Objetivos:

- Trabalhar o medo do desconhecido e a confiança;
- Desenvolver os vários sentidos;

Material: especiarias, pedaços de pano, caixas vazias e objetos.

Anexo XI– Planificação jogo dos balões.

Jogo individual:

O jogo dos balões consiste em cada jovem ter um balão preso na parte de trás do corpo, tentarem rebentar os balões uns dos outros.

Espaço: largo exterior do lar

Participantes: 4 no mínimo

Objetivos:

- Dinamizar a tarde;
- Promover as relações interpessoais e convívio;
- Trabalhar o saber perder e ganhar;

Material: balões.

Anexo XII– planificação jogo dos rebuçados.

Jogo individual:

O jogo dos rebuçados consiste em procurar os rebuçados num alguidar cheio de farinha, sem utilizar as mãos.

Espaço: largo exterior do lar

Participantes: 4 no mínimo

Objetivos:

- Dinamizar a tarde;
- Promover as relações interpessoais e convívio;
- Trabalhar o saber perder e ganhar;
- Trabalhar a persistência e paciência.

Material: alguidares, rebuçados e farinha.

Anexo XIII – Preparação da porta de Natal



Anexo XIV – Mural da Primavera



Anexo XV - Nota de campo: Cereais pelos ares

Era de manhã e o lar estava praticamente vazio. Quase todas as jovens tinham ido para as suas aulas ou trabalho, excetuando três jovens, por estarem adoentadas ou só terem compromissos mais tarde. A jovem A levantou-se para tomar o pequeno almoço, pedindo ao educador que fosse consigo ao armário da comida para ir buscar os seus cereais. O educador foi com a jovem, e voltou para a sala dos educadores, sendo que a jovem voltou com ele. O educador questionou-a se não iria para baixo – onde se situava o refeitório – para tomar o pequeno almoço. A jovem respondeu que queria tomar o pequeno almoço na sala de convívio do lar, algo proibido pelas regras do lar, uma vez que todas as refeições, à exceção da ceia, se realizam no refeitório comum. A jovem afirmou estar preguiçosa nesse dia, e estar muito frio lá fora, pelo que preferia manter-se dentro do lar. O educador manteve a sua postura, dizendo que não poderia abrir uma exceção para ninguém e que até lhe fazia companhia lá em baixo. Não sabendo aceitar a resposta do educador e recusando-se a cumprir as regras, a jovem A atirou com a caixa dos cereais, espalhando-os por toda a sala dos educadores.

Anexo XVI - Nota de campo: “Vamos caminhar? Vamos!”

Estava sentada no degrau da porta de entrada com a jovem B, quando lhe perguntei o que havia feito naquele dia. A jovem B respondeu que tinha ido às aulas de manhã, e depois de ter almoçado no lar, foi ao shopping com duas amigas. Como sabia que era época de saldos e que as jovens haviam recebido a sua semanada no dia anterior, perguntei se viu algo que lhe tivesse agradado. A jovem respondeu que viu algumas coisas, mas que se sentia um pouco gorda e que não lhe iam ficar bem, por isso não comprou nada. Reparei que tinha ficado triste com a nossa conversa, e que a sua autoestima estava baixa por causa da sua imagem. Perguntei-lhe se gostaria de começar a fazer algum tipo de exercício, para se sentir mais saudável, e ofereci-me para o fazer com ela. A jovem mostrou algum entusiasmo e disse que poderíamos começar por fazer algumas caminhadas, porque achava que não ia gostar de andar por aí a correr. Assim ficou acordado.

Anexo XVII - Nota de campo: Jogos fixos e mexidos

Várias vezes serviu o degrau da porta de entrada para se travarem conversas entre mim e as jovens. Era fim de tarde, depois o lanche, e aproveitei que se juntaram 8 jovens a conversar, para lhes perguntar o que achavam de fazermos uns jogos, um dia. Todas responderam prontamente que sim! De seguida, procurando sondar quais seriam os seus interesses, perguntei que tipo de jogos ou atividades gostariam de fazer. Uma jovem respondeu “coisas assim cá fora, lá dentro é aborrecido”, ao que outra concordou “sim, lá dentro vamos estar sentadas como na escola e isso eu não quero”. Percebi que teriam de ser atividades que tirassem proveito do espaço exterior que pertence à Fundação, muito agradável por sinal. Continuei a conversa tentando obter mais opiniões das restantes jovens: “podem ser jogos fixos que não sejam aborrecidos, e dê para todas participarmos, tipo em equipa ou dois a dois, que sejam assim mexidos”. Todas as jovens acenaram com a cabeça ou responderam com um característico “ya”. Percebi então que para captar a sua atenção precisaria de jogos que envolvessem atividade física, que fossem ao ar livre, e de preferencial, que se jogassem em equipas.

Anexo XVIII - Nota de campo: O gosto pela cozinha

Avizinhava-se a festa da primavera! A festa da primavera seria um churrasco, com um lugar de jogos e convívio, para todas as jovens e equipa educativa do lar. As jovens demonstravam-se muito entusiasmadas com o acontecimento, e nós também! Existia uma

grande quantidade de tarefas a fazer, pelo que decidimos aproveitar o entusiasmo das jovens e pedir a sua ajuda! Todas se mostraram prontamente disponíveis. Era hora de fazer a distribuição de tarefas. Procurámos responsabilizar as jovens por determinadas tarefas, para que elas próprias fizessem a gestão do seu tempo de forma a estar tudo preparado no dia do churrasco.

Um dos principais interesses partilhado pelas jovens foi a pastelaria. A jovem C disse “gosto muito de fazer sobremesas e coisas doces porque a minha madrastra ensinou-me umas”, ao que a jovem D respondeu “ai, sim, eu também! Sei fazer uma baba de camelo ótima! Vocês iam adorar”. A jovem E, sempre um pouco mais realista e terra-a-terra, respondeu prontamente “Mas não vai dar, porque não podemos mexer na cozinha, lembram-se? A Dona M passava-se!”. Como raramente conseguem ter acesso e autonomia para recorrerem às instalações da cozinha, explorámos a possibilidade de lhes dar uma oportunidade para satisfazerem o seu interesse. Felizmente conseguimos, e algumas das jovens ficaram responsáveis por fazer várias sobremesas, procurando as receitas, fazendo a lista do material necessário e executando-as, desde que com a presença de um educador. Considero que esta situação proporcionou um momento de aprendizagem, autonomia e entreajuda.

Anexo XIX - Nota de campo: A Festa da Primavera

No próprio dia, tratou-se da decoração do espaço e da preparação da comida (Anexo IV- VI). As jovens tiveram um papel ativo em todo o processo descrito, mostrando-se entusiasmadas com o evento. O churrasco começou a ganhar forma ao fim da tarde, pois à medida que as jovens iam chegando da escola, juntavam-se todas naquele local, criando um espaço de convívio e brincadeira muito agradável (Anexo IV-VI) O espaço contava ainda com um “Mural da Primavera”, um grande pedaço de papel de cenário colado a uma das paredes do espaço com tintas e pincéis à disposição, para as jovens desenharem, assinarem ou seu nome, deixarem mensagens, (Anexo XIV). Considero que a existência deste mural, para além de contribuir para o desenvolvimento da criatividade das jovens e das suas competências de expressão artística, constituiu um resultado físico do bom momento vivenciado entre todas. Posteriormente, esperemos poder afixá-lo numa das paredes do Lar.

As jovens comeram, todas em convívio e não pararam de conversas umas com as outras, e connosco. As gargalhadas, sinónimo de que estavam a gostar, enchiam o espaço! Perguntei a uma jovem que parou ao meu lado para tirar comida para o prato, se estava a

gostar, ao que ela me respondeu “Está bué fixe, é bué fixe podermos estar na descontra todas juntas, sem ser lá dentro e assim com música e festa”. Fiquei muito feliz com esta resposta, pois vi uma faceta descontraída das jovens que nem sempre tinha oportunidade de ver. Todas pareciam muito felizes!

No geral, faço um balanço positivo deste convívio que apesar de não ter acontecido exatamente da forma como esperávamos, devido à não realização dos jogos, foi um momento de proximidade para com as jovens. A descontração e boa disposição reinou durante todo o churrasco, quer na sua preparação, como durante o próprio jantar. Todas as jovens pareciam felizes e em ambiente de festa, e à vontade com a nossa presença como se também nós já fôssemos da “casa” - e a verdade é que era assim que me sentia. Fiquei orgulhosa com o resultado, e consegui sentir o fortalecimento da minha relação com grande parte das jovens. Considero que estes momentos fora da rotina e das funções mais sérias de ser educador foram fundamentais para conseguir ganhar a confiança com as jovens e fazer parte da sua vida. Senti uma satisfação por ver que todas as jovens estiveram envolvidas no processo e tomaram a iniciativa de nos ajudar a arrumar todas as coisas no final, seguindo para dentro do Lar, onde permaneceu um ambiente animado.

Anexo XX - Nota de campo: O jogo das maçãs penduradas

O primeiro jogo (Anexo VII) consiste em pendurar maçãs num local onde estas fiquem, mais ou menos, à altura da boca/pescoço; cada concorrente tem de conseguir comer a maçã sem recorrer ao auxílio das mãos. Este jogo é realizado em equipa, e a maçã vai sendo comida por todos os elementos à vez, trocando de x em x segundos. Assim sendo, as jovens ficaram divididas em duas equipas, e ambas optaram por estratégias diferentes para conseguir cumprir o objetivo do jogo – uma das equipas tentou descobrir a forma mais eficaz de comer a maçã, e quando conseguiu, todos os outros elementos repetiram essa mesma forma; a outra equipa optou por deixar ao critério de cada um a forma como lhe dava mais jeito comer a maçã. Durante o jogo, a diversão foi a palavra chave, juntamente com o barulho, visto que vários elementos tentavam dar indicações aos seus colegas de equipa “Não comas assim, agarra com os dentes” ou “tenta do outro lado porque ali já está mordida”. No total participaram oito jovens que, contrariamente ao costume, partilharam a mesa à refeição, levando-nos a constatar o efeito de coesão que o jogo teve sobre esse grupo. Com este jogo, eu e a minha colega procurámos desenvolver determinadas capacidades como a gestão da frustração por não estar a conseguir comer a

maçã de forma rápida, nem poder utilizar os braços; a resolução de problemas através da procura de estratégias adequadas para conseguir atingir eficácia; o trabalho em equipa; o respeito pelo outro e pelo seu ritmo; e a paciência.

Anexo XXI - Nota de campo: O jogo das latas

O jogo das latas (Anexo VIII) consiste em transportar uma lata de sumo de um determinado sítio para outro, apenas com um fio de esparguete preso na anilha, em pares. Inicialmente o jogo não estava a ter tanta adesão como esperámos, mas rapidamente o cenário se transformou quando as restantes jovens se aperceberam que o jogo não era assim tão fácil, tendo afirmado “isto é mais difícil do que parece, por acaso. Quero experimentar!” Contámos novamente com a participação de 8 jovens que repetiram o jogo imensas vezes, e até com pares diferentes sem que tivéssemos de dar essa sugestão – “podemos tentar com outras pessoas?”. Inicialmente, ao contrário do que costume, as jovens estavam numa grande confusão e depois foram acalmando conforme iam experimentando o jogo e observando as suas colegas. Existiu um grande respeito por parte das colegas que observavam, para com as colegas que estavam a jogar deixando que estas tivessem espaço para se concentrarem e comunicarem. O jogo acabou num ambiente calmo, com as jovens a trocarem impressões do que tinha acontecido durante o jogo, num tom calmo e muito mais baixo do que o costume. O ambiente que se instalou surpreendeu-me a mim e à minha colega, visto que geralmente as jovens ainda têm energia e continuam o ambiente de festa com música e *etc.* Com este jogo pretendíamos trabalhar a concentração, o respeito pelo outro, a cooperação, a comunicação, o trabalho em equipa, o autocontrolo e a gestão de emoções.

Anexo XXII - Nota de campo: O quim dos cheiros e objetos

Um jogo que eu e a minha colega gostamos imenso de desenvolver sempre que temos oportunidade, em vários contextos, é o “Quim dos cheiros e objetos” (Anexo X). O mesmo consiste em “esconder” objetos que tenham cheiros ou texturas específicos e peculiares, e incentivar que os participantes cheirem e toquem, de forma a acertar de que objeto se trata. Relativamente aos cheiros, levámos cereais de chocolate, papas Cerelac, alho picado e morangos. Estes cheiros são todos intensos e fazem parte do dia-a-dia das jovens, pelo que não foi muito difícil de acertarem do que se tratava. Relativamente aos objetos dentro das “caixinhas mágicas”, as jovens demonstraram mais medo, uma vez que exige contacto físico e não distante como o olfato. Antes de tocarem em qualquer um

deles, perguntavam-nos imensas pistas sobre o que poderia ser, usando adjetivos como “nojento”, “peganhento” – “não sou capaz, tenho medo que seja uma coisa nojenta ou que eu não goste. Podes dizer-me o que é? É muito peganhento?”. As primeiras jovens a arriscar decidiram ir em par, sendo que uma perguntou à outra “podes vir comigo e metemos as mãos ao mesmo tempo, *please*?”, o que demonstra a confiança e segurança que sentem umas com as outras. Durante este jogo trabalhou-se a dimensão relacional entre pares – algo que não constava nos objetivos - , constatando-se o papel das amizades enquanto reforço positivo na vida das jovens, tal como afirma Tomé (2011). A maioria acabou por vencer o seu medo e experimentar o jogo. É interessante ver as reações das pessoas e a forma como elas lidam com o balanço entre a sua curiosidade e o seu medo: “*oh my god*, eu pensava que era um bicho, mas afinal era uma folha ahah”. A gestão deste tipo de emoções era um dos nossos principais objetivos, desafiando as jovens a saírem da sua zona de conforto e a arriscarem no desconhecido. “Confiança” é uma das palavras-chave deste jogo. Para além destas finalidades, procuramos desenvolver alguns sentidos físicos como o tato e o olfato.

Anexo XXIII - Nota de campo: O jogo do balão e o jogo do rebuçado

O jogo do balão e o jogo dos rebuçados foram os últimos a serem realizados (Anexo XI). O primeiro consistia em cada jovem ter um balão amarrado à sua cintura e tentar rebentar os balões das outras colegas, de forma a proteger o seu. As jovens fizeram muito exercício físico, tendo-se fartado de correr no espaço exterior do lar, que foi delimitado por nós para que, no jogo dos balões, não pudessem estar sempre a fugir e a esconder-se pois o espaço é enorme. Uma das jovens, quando viu o seu balão rebentado, perguntou logo “podemos encher mais uns balões e jogar outra vez?”; e outra afirmou “ai estou cansada de correr tanto, mas consegui rebentar 3 balões e o meu ainda durou bué tempo!”.

O segundo consistia em encher pequenos alguidares com farinha e esconder rebuçados dentro dos mesmos; para descobri-los, as jovens teriam de utilizar apenas a boca, colocando a sua cara dentro do alguidar. A princípio a reação de algumas jovens foi que iriam ficar sujas e não queriam estragar a roupa. Mas uma outra jovem viu uma perspetiva diferente “vou ficar toda suja, mas vai ser brutal e ainda ganhamos rebuçados!”. Após a preocupação demonstrada, e como queríamos que as jovens participassem e se divertissem, sugerimos que fossem rapidamente trocar de roupa, para roupa desportiva ou mais velha. As jovens estavam um pouco preguiçosas, mas depois

concordaram. Demoraram um pouco, mas já seria expetável, pois todas gostam de se arranjar e sentir bem vestidas.

Ambos os jogos tiveram muita adesão e gargalhadas à mistura.

Anexo XXIV - Nota de campo: Maternidade, conflito 1

Acabámos de jantar e fazia-se escuro. As jovens estavam nos seus quartos preparando-se para dormir, pois o dia seguinte era dia de semana e isso significaria compromissos pela manhã. Escovam-se os dentes e aconchega-se na cama. No entanto, começa-se a ouvir alguns gritos ao fundo do corredor da ala das mães. A porta do quarto da jovem F está aberta, e sabemos logo que esta não lá está. A porta do quarto da jovem G também está aberta e o barulho vem de lá. Aproximámo-nos para perceber o que se passada, e se seria preciso agir rapidamente. A jovem F discute com a jovem G, que se debruça na sua filha, em cima da cama. Perguntámos o que se passou, e a jovem F respondeu que quando estava quase a adormecer, ouviu alguns gritos da jovem G para com a sua filha, e quando chegou ao quarto para perceber o que se passava, viu-a a abanar a filha. A jovem G negou que tinha abanado a sua filha, mas reconheceu os seus gritos de frustração pois estava cansada e queria dormir, mas a sua filha bebé não parava de chorar, causando-lhe dores de cabeça. Não conseguimos averiguar qual das duas estaria a dizer a verdade, mas a jovem F continuou a dar um raspanete à jovem G, repreendendo a forma como esta era mãe “tu tens de tratar melhor da tua filha, não podes falar assim com ela, nem abaná-la assim!”. Ao que a jovem G respondeu “tu não sabes nada, nem sequer és mãe. Na minha filha quem manda sou eu e eu faço como achar melhor!”. Face a esta discussão, pedimos às jovens que se acalmassem e procurassem perceber a diferença de perspetiva e valores que existiam acerca da visão de se ser mãe. No entanto, a jovem F ficou mesmo revoltada com a alegada violência a que tinha assistido e disse que não queria falar com a outra jovem, tendo-se dirigido ao seu quarto, pedindo para não ser incomodada. Prometeu ainda que no dia seguinte se falaria do assunto, mas “hoje não.”.

Anexo XXV - Nota de campo: “É minha!” “Não, é minha!”, conflito 2

Era mais uma tarde no lar, e chegou um saco de roupa doada para as jovens, entregue pela senhora que trata da parte da lavandaria. O saco foi mantido na sala dos educadores, para que mais tarde fosse feita uma separação por tamanhos e uma distribuição justa e igualitária, tendo em conta as necessidades de cada jovem. No entanto, duas jovens chegaram mais cedo da escola, repararam no saco, e pediram para ir vendo a

roupa, de forma a matar a curiosidade. Assim aconteceu. No entanto, as duas jovens viram uma peça de roupa que as agradou a ambas, mesmo muito! Aperceberam-se que era das únicas peças que servia a ambas e a única que ambas gostavam de toda a roupa disponível no saco. Assim sendo, rapidamente começou uma discussão acerca de quem ficaria com o objeto. A jovem H argumentou rapidamente “eu preciso dessa blusa porque tenho bué pouca e tu tens mais que eu!”; ao que a jovem I respondeu “tenho mais que tu, mas já não me servem, e tu geralmente ficas com mais coisas das doações”. A discussão continuou sem que ninguém chegasse a um acordo, pelo que a educadora que estava a assistir, decidiu intervir fazendo uma negociação. As jovens acordaram que a jovem H ficaria com a blusa pois aparenta ter mais necessidade, de momento; mas a jovem I poderá escolher a peça que quiser na próxima doação.

Anexo XXVI -Nota de campo: “Passa-me aí esse guardanapo”, conflito 3

Era hora de jantar, por isso fui avisar todas as jovens que estavam em casa para descerem para o refeitório. Tive de chamar uma segunda vez, como de costume. Lá descemos todas para conhecer a ementa desta noite, e comer. Durante o jantar, a jovem K pediu um guardanapo à jovem J, pois os guardanapos estavam mesmo ao seu lado. No entanto, o que ninguém previa foi a resposta que a jovem J deu, de forma agressiva “Não vou dar o guardanapo, se quiseres levantas-te e vens cá buscar”. Todas se mostraram surpreendidas, pois os guardanapos estavam ao alcance da jovem J, que não faria esforço nenhum. Gerou-se uma discussão entre as duas, e o clima do jantar ficou estragado. Procurámos acalmar os ânimos para que pudéssemos todos acabar o nosso jantar e cumprir horários, e após o jantar, falaríamos sobre o assunto. A jovem J trocou de mesa e continuou a comer. A jovem K levantou-se e foi buscar um guardanapo.

Mais tarde nessa mesma noite, procurámos falar com a jovem J a fim de perceber porque reagiu daquela forma. A jovem J contou-nos que emprestou uma coluna de som à jovem K e que sempre que vai falar com ela para que lha devolva, a jovem K responde que agora não pode devolver, adiando cada vez mais a sua devolução. A jovem J já está muito chateada com esse assunto, pois já insistiu várias vezes, e começa a formar a teoria de que a jovem K perdeu a coluna.

Anexo XXVII - Nota de campo: Término de namoro, conflito 4

Ouvimos alguém subir as escadas de uma forma diferente, causando mais ruído. Pelos passos dava para perceber que a pessoa vinha zangada, e transmitia isso para os

seus passos pesados pelas escadas que davam para a sala dos educadores. Aquando a chegada da jovem L, esta pediu para assinar a folha de chegada com maus modos, demonstrando pouca paciência. A ausência de boas maneiras, nomeadamente a ausência da saudação para os educadores que se encontravam na sala foi repreendida, sendo que a jovem virou costas e foi para o quarto. Estes comportamentos um pouco mais agressivos não são costume da jovem L, pelo que desconfiámos que algo de errado se passava. Não poderia estar a fazê-lo sem motivo aparente. Deixámo-la ir e acalmar-se um pouco, a ouvir música no seu quarto. Um pouco mais tarde, a jovem L veio à sala dos educadores e perguntou se a educadora Z poderia acompanhá-la até ao quarto pois precisava de desabafar um pouco. A educadora Z partilhou com a restante equipa que teríamos de demonstrar paciência para com a jovem L, pois esta e o namorado terminaram naquele dia, sendo a tristeza que a jovem estava a sentir, o motivo da sua agressividade.

Anexo XXVIII - Nota de campo, “O teu barulho acordou o meu filho!”

De repente, ouviram-se gritos no corredor da ala das mães, e saímos a correr nessa direção. Chegámos a tempo de separar as duas jovens da situação violenta que decorria, conseguindo, primeiro que tudo, salvaguardar a segurança do bebé que uma a jovem M tinha ao colo! Ficámos preocupados com a situação e retirámo-lo daquele contexto, procurando acalmá-lo. Após a separação das jovens, demos ordens para que cada uma permanecesse no seu quarto e não saísse até que afirmássemos o contrário. Mais tarde, após se confirmar que estava tudo bem com o bebé, fomos falar com cada uma das jovens separadamente. A jovem M estava incomodada com o barulho que a jovem N estava a fazer, pois os seus quartos ficavam lado a lado, alegando que o não conseguia adormecer o seu filho por esse motivo. Face a este incómodo, reagiu dirigindo-se ao quarto da jovem M, com o seu filho ao colo, gritando e partindo para a violência. A outra jovem, que estava a fazer algumas arrumações de roupa no seu quarto, foi apanhada desprevenida e tentou defender-se como conseguiu. A situação não ganhou proporções maiores pois conseguimos ser rápidos o suficiente para evitá-lo! Infelizmente tornou-se difícil tentar fazer com que as jovens se colocassem no lugar do outro, e dialogassem calmamente sobre isso quer na altura, como no tempo que se seguiu.

Anexo XXIX - Nota de campo: Acompanhamento a consultas

Fiquei, por várias vezes, encarregue de acompanhar as jovens à realização e levantamento de exames e análises, consultas de todas as especialidades e urgências

médicas. No acompanhamento à realização e levantamento de exames e análises, os procedimentos eram: ajudar a jovem a aprender o caminho para o local, ficar responsável por levar todos os documentos e papéis necessários, entregar e receber informação relacionada com o procedimento, e explicá-la à jovem. Ajudar a jovem a gerir a sua ansiedade e medo relativamente ao assunto da consulta, realização de análises e exames, e receção de notícias acerca do seu estado de saúde foi também uma capacidade que aprendi a desenvolver, lembrando-me de uma característica apontada no perfil de um educador: o balanço entre ser-se racional e ser-se humano.

O acompanhamento a consultas foi uma das tarefas que mais realizei ao longo do estágio. Creio ter acompanhado, pelo menos uma vez, quase todas as jovens à realização da sua consulta. As consultas inseriram-se nas especialidades de medicina geral, oftalmologia, neurologia, estomatologia, pediatria, ginecologia, dermatologia e ainda, psicologia e pedopsiquiatria. A minha função durante o acompanhamento era de ensinar o caminho à jovem e ficar responsável por levar os documentos e papéis importantes (exames, análises, marcação da consulta, outras informações relevantes, relatório da educadora social acerca da situação). Já na consulta propriamente dita, era meu dever pedir a autorização da jovem para entrar e respeitar a sua decisão (caso esta tivesse mais de 16 anos). Geralmente, as jovens respondiam “podes entrar comigo porque eu te conheço e assim sabes o que se passou e qualquer coisa ajudas-me “. Posso afirmar que em nenhuma das consultas, nenhuma jovem me pediu para ficar na sala de espera, mas sim para acompanhá-la. Creio que se sentiam mais seguras por estarem acompanhadas por alguém que conhecem e que poderia ajudá-las com o seu problema. No fim da consulta, as informações eram-nos transmitidas a mim e à jovem, sendo que qualquer tipo de papelada (receitas médicas ou outras indicações) eram-me dadas a mim. Antes de sair do consultório, criei o hábito de perguntar à jovem se tinha alguma dúvida ou pergunta a fazer, e expunha também eu as minhas questões. Durante todo este procedimento, procurei incentivar a autonomia das jovens, nomeadamente a que fossem elas a expor os seus problemas, a receber e passar a informação, a pedir justificação para a escola/trabalho e a marcar as próximas consultas. O desenvolvimento da autonomia é um dos princípios base de um processo educativo.

Acompanhei ainda várias consultas com os bebés, nomeadamente consultas de rotina, e para efeitos de vacinação. Nestas consultas a mãe estava sempre presente, pelo que os procedimentos eram os mesmos que apresentei anteriormente. As mães sentiam alguma ansiedade e pressão nas consultas, “estou nervosa porque elas olham sempre para

mim como se eu não soubesse cuidar da minha filha, mas eu só preciso de tempo e que me ajudem um bocado me vez de me mandarem esses olhares”.

Para além das consultas, existiram alguns casos em que foi necessário acompanhar as jovens às urgências hospitalares – obrigatório quando se trata de uma jovem menor. Alguns casos com mais gravidade requereram um acompanhamento permanente da jovem em questão, pois quando se inicia o acompanhamento de um processo, incentiva-se que o educador siga com esse processo até estar resolvido, de forma a permitir que a jovem desenvolva uma relação de confiança e segurança para com o mesmo. Para além disso, torna-se benéfico que a jovem não se sinta na obrigação de contextualizar e expor a sua situação a todos os elementos da equipa, de forma repetitiva. Uma das grandes aprendizagens que realizei ao longo do estágio foi aprender a ser uma figura de referência, assumindo o papel de adulto da situação. Esta aprendizagem abarcou consigo saber lidar e gerir emoções – uma das minhas principais dificuldades - e pressões, e descobrir como transmitir bons valores e exemplos, sem que as nossas ações sejam “imitadas”. Posso afirmar que o acompanhamento de situações hospitalares de maior gravidade me permitiram criar uma forte ligação com as jovens.

Como referi, sinto que fui contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e independência na vida das jovens e na gestão das suas emoções. As salas de espera revelaram-se locais ótimos para o fortalecimento de relações, permitindo abrir espaço para conversas sobre assuntos mais sérios como o contexto familiar das jovens, os motivos que as levaram até ao acolhimento institucional, e outras que considere importantes para a prevenção de comportamentos de risco, nomeadamente sobre o consumo de drogas e esclarecimento de dúvidas/reforço de informação na área da sexualidade (doenças e infeções sexualmente transmitidas, por exemplo). Como Tomé (2011) defende, as figuras de referência dos jovens devem aproveitar o seu estatuto de influenciadores para constituírem um fator de prevenção de comportamento de risco. Sinto que estes momentos foram alguns dos mais “puros” e sinceros que existiram entre mim e as jovens, porque estávamos ambas num local que apela a sensibilidade, e permitiu a reflexão.

Em todas as situações acima descritas, eu era, para qualquer dos efeitos, a representante da instituição no local e a responsável pela jovem. Para este efeito, teria de me fazer acompanhar sempre da identificação enquanto estagiária da instituição. Aquando a chegada ao Lar, era importante transmitir todas as informações recebidas na consulta, bem como marcar na agenda da equipa a data e hora da próxima consulta,

devolver os documentos, entregar os papéis à educadora social, e ainda preencher um pequeno relatório sobre a consulta.

Anexo XXX - Nota de campo: O cotidiano do Lar

O dia-a-dia num LIJ é muito complexo, e cheio de pequenos procedimentos dos quais depende o bom funcionamento do Lar. Grande parte da minha ação durante o estágio recaiu sobre aprender e executar estes procedimentos. Os procedimentos fazem parte da rotina da casa, e estão divididos por turnos e educadores : o Turno da manhã, das 7h às 15h, pode ter um ou dois educadores; o Meio turno que pode ser do 12 às 20h ou das 15h às 23h, somente para um educador; o Turno da tarde (16h-24h) com pelo menos três educadores; e o Turno da Noite, das 24h às 8h com um educador. Há alguns procedimentos comuns a todos os turnos.

Entre os turnos existe sempre uma passagem de turno que corresponde à transmissão de informação da equipa que realizou o turno anterior para a equipa que irá realizar o turno seguinte. Durante os turnos são apontadas as informações mais importantes numa folha, tais como: as jovens que foram/vão de fim de semana; acontecimentos importantes ao longo do dia; horário de consultas ou outras marcações importantes; procedimentos novos na casa; alterações de medicação; castigos, Considero que esta dinâmica representa uma mais valia na rotina da casa, porque permite que todos os profissionais estejam informados sobre os acontecimentos constantes da casa e atuem de forma coerente entre todos.

Um dos principais instrumentos de trabalho para os educadores e técnicos é o Livro de Ocorrências (LOC). O LOC é o livro onde tudo o que acontece na casa, com as jovens, é registado. Assim, qualquer tipo de acontecimento como: horas de saída e chegada, tomada de medicação, refeições, comportamentos, comparecimento nos compromissos, consultas e informação médica, horas de deitar e levantar, *etc.* Todos os acontecimentos, por mais banais que pareçam, importa serem registados. Estes registos são úteis para que toda a equipa educativa, o diretor, a equipa técnica e a CPCJ e tribunais possam estar a par de tudo o que acontece na vida destas jovens. Criei o hábito de ler o LOC assim que chegava ao lar com essa mesma finalidade. No entanto, uma das únicas – senão a única- tarefa que não podia realizar era escrever no LOC por ser uma estagiária. Considero que este é um procedimento importante, no entanto, sinto que relata muitos aspetos negativos e poucos positivos acerca do comportamento das jovens.

O turno da manhã segue com o acordar as jovens para que se preparem para os seus compromissos ao longo do dia. Existe uma folha preparada pela educadora do turno da noite acerca das horas a que as jovens precisam/querem ser acordadas, tendo em conta o seu horário escolar/de trabalho. Esta minha tarefa matinal rotineira nem sempre foi concretizada com sucesso, visto que algumas das jovens ignoravam o facto de serem acordadas quatro ou cinco vezes e voltavam a adormecer ou não saíam da cama. Uma das principais interrogações ao longo do estágio foi que estratégia poderia ser adotada para combater este mal.

Após o acordar, as jovens fazem a sua higiene diária, vestem-se e tomam o pequeno-almoço. O pequeno-almoço é servido das 8h às 10h, no refeitório nas instalações do Parque Social. É importante que as jovens consigam cumprir este horário, sendo que, quando tal não acontece (inúmeras vezes), os educadores são instruídos para não abrirem exceções, senão quando a jovem apresenta uma justificação plausível. Para o pequeno-almoço, as jovens podem pedir ao educador a comida que comprou (cereais, por exemplo). Apenas o educador tem acesso a esta comida, pois esta ou se encontra guardada e trancada num armário, ou no frigorífico dentro da sala dos educadores – onde as jovens, por norma, não podem entrar.

Após o pequeno-almoço, as jovens são lembradas de tomarem a sua medicação. A medicação é sempre administrada na sala dos educadores – onde é guardada, fora do alcance das jovens. Geralmente, as jovens esquecem-se de a tomar, o que requer uma organização atenta por parte do educador acerca de quem já tomou ou não a medicação. Para facilitar esta organização para o educador, encontra-se afixada uma tabela com a medicação permanente, temporária e SOS, bem como o horário a que devem ser tomadas e a quantidade (Anexo I). A medicação, que até meio do período de estágio era organizada pelos educadores, passou a ser preparada pela educadora social responsável pela área da saúde, no seu gabinete, onde se encontra o *stock* de medicação. A medicação é guardada num armário na sala dos educadores, dividida por caixas com os horários e dias de semana. Creio que estas caixas foram uma forma de facilitar o processo. Nem eu, nem a minha colega podemos preparar a medicação sozinhas, mas ajudávamos nesse processo – levantamento dos medicamentos em falta, verificação do stock, corte das lamelas, colocação na respetiva secção.

Quando estão prontas para sair, dirigem-se à sala dos educadores, onde a nossa função passa por lhes dar o almoço e/ou lanche para aquelas que comem na escola, e dar-lhes os seus documentos (passe ou módulo de viagens e cartão da escola). Relembremos-

lhes ainda se têm tudo o que necessitam dentro da mala. A preparação das mães é um pouco diferente e mais complexa. É necessário garantir que a criança come antes de ir para a creche, e leva consigo todos os recursos necessários (fraldas, toalhinhas, chucha, ...). A minha função passou, muitas vezes, por ajudar na preparação, supervisão e/ou administração do biberon e apoio na muda de fralda de uma das bebés do lar.

Antes de saírem, as jovens têm sempre de assinar a saída do lar com a respetiva hora, e estimar a hora de chegada, tendo em conta o seu horário escolar (Anexo III). Quando chegam, o mesmo acontece. Este procedimento é importante e serve como forma de controlo de parte da rotina das jovens, permitindo saber se se encontram no Lar ou não, quando voltam e onde estão. Assim sendo, as jovens devem estar no Lar à hora estipulada, sendo que as jovens de 14/15 anos podem estar no máximo 1h30 onde quiserem, a contar após o fim das suas aulas, com a prévia autorização dos educadores; esta autorização é dada no máximo até às 19h. E ao fim de semana/férias, podem sair no máximo durante 3h com a autorização dos educadores, entre as 14h30 e as 19h. As jovens com 16 anos, podem sair sozinhas, uma vez por semana, até 2h até às 19h também; e durante o fim de semana/férias, podem sair sozinhas por um período máximo de 4h entre as 14h30 e as 19h ou das 20h às 23h30. As jovens dos 17 aos 21 anos que trabalhem, podem sair todos os dias até 3h, desde que cumpram o horário de regresso até às 19h; as que estudam têm os mesmos horários, mas apenas podem fazê-lo três vezes numa semana. Todos estes intervalos de horários estão estipulados nos documentos orientadores da ISS, anteriormente referidos, sendo que cada Lar pode fazer ajustes consoante a sua dinâmica.

As jovens mães devem reger-se por outros horários de saída: com 15/16 anos podem sair aos fins de semana e feriados, com os seus filhos, no máximo entre 3h entre as 14h e as 18h; nas férias podem sair uma vez por semana, no mesmo período, mas sem os seus filhos, que ficam ao encargo da equipa educativa. As mães com 17 anos ou mais, podem sair das 14h30 às 18h ou das 20h às 21h30 nos fins de semana e feriado, acompanhadas pelos seus filhos; a regra das férias mantém-se para as jovens desta idade.

Como podemos constatar, os educadores apenas podem dar autorização de 3h; todas as autorizações que ultrapassem essa quantidade de horas devem ser concedidas pela equipa técnica ou pelo diretor. O pedido deve ser realizado com antecedência e com o devido motivo, que será ponderado consoante o comportamento da jovem ao longo da semana. Incluídos nestes pedidos estão os pedidos de fim de semana, onde as jovens devem preencher uma folha com as datas e horários que querem, se pedem pernoita ou não, e de quem estarão acompanhadas ao longo do fim de semana. Muitas vezes lembrei

e ajudei a preencher os pedidos de fim de semana, e fiz a sua entrega à equipa técnica. Oito das jovens costumam ir passar o fim de semana junto de sua família, tendo quase sempre autorização para tal. Outras, mesmo que tenham autorização, preferem não ir e passar o fim de semana ou as férias no lar. Existem casos de jovens que têm autorização para passar os fins de semana e/ou férias na casa de colegas do Lar, ou em casa de familiares que não residam no país. Aquando a sua saída para fim de semana, as jovens que estão a tomar medicação têm de a levar, juntamente com um papel para ser assinado pelo familiar responsável, onde consta a quantidade exata de cada medicação que a jovem leva. Aprendi e fui responsável pelo preenchimento desse documento, por várias vezes.

Caso as jovens não cumpram com estes horários, deveram ligar para o Lar e informar de imediato que estão atrasadas e explicarem o motivo. Caso a equipa tente contactar com estas e não consiga, a situação vai-se agravando. Se a jovem não regressar após duas horas da hora estipulada, é considerado que a mesma entra em Saída Não Autorizada (SNA). A SNA terá consequências quando a jovem voltar ao Lar – se voltar. Após 24 horas sem notícias da mesma, é necessário informar as autoridades policiais e a família da jovem. As jovens podem sair sempre, por indeterminado número de horas, com a equipa educativa.

Todos os dias é realizada uma avaliação acerca de vários aspetos: comportamento, arrumação do quarto (sendo feita uma ronda diária para verificar se as jovens não escondem objetos não adequados dentro do seu quarto – objetos cortantes ou comida), respeito pelos horários, alimentação, linguagem, higiene (banho diário, lavagem dos dentes, cuidados básicos de higiene), cumprimento das tarefas (todas as jovens devem pedir uma tarefa de lida doméstica ao educador e realiza-la; não concordo com esta estratégia porque muitas jovens não se lembram se o fazer e têm nota negativa, pelo que seria mais fácil se existisse uma atribuição estruturada), respeito por si, pelos colegas e pelos educadores. Esta avaliação é realizada por um educador, que quantifica numa escala de 1 a 5. O mesmo procedimento repete-se no turno da tarde. Os educadores devem ainda preencher as folhas com o controlo de banhos dos bebés e crianças (Anexo II) e das idas à escola. É esta avaliação que vai determinar a semana e a autorização das saídas das jovens. As jovens não têm acesso a esta avaliação, o que eu considero negativo porque desta forma não sabem o que têm de melhorar ou em aspetos estão a ter um bom desempenho.

Após o período da manhã, é ainda responsabilidade do educador do turno da manhã fazer o acompanhamento para o almoço. O almoço é realizado no refeitório das

instalações do Parque Social, entre as 13h e 14h. Geralmente, são poucas as jovens que almoçam, porque grande parte realiza esta refeição na escola. Os colegas do turno da tarde dividem-se por tarefas: um deles fica nos “recados”, ou seja, permanece dentro da sala dos educadores durante todo o turno fazendo o registo dos acontecimentos no LOC, atualizando a passagem de turno, atendendo telefonemas, *etc*; o outro fica móvel pela casa acompanhando as refeições e apoiando o funcionamento da casa; e o terceiro elemento está responsável por qualquer eventualidade que requeira sair do lar (acompanhamento às urgências, levantamento de receitas, compras, *etc*).

Segue-se a passagem de turno e o lanche é servido entre as 16h e 17h, e é o educador, neste caso eu, que tem de dar às jovens o que elas pedirem, dentro do que esteja exposto (a única exceção é a quarta-feira, em que o lanche é bolo). O momento do lanche era sempre um momento agradável pois tinha a oportunidade de me sentar à mesa com as jovens e partilhar histórias e ouvir sobre o seu dia. Após o lanche, a tarde fechava-se com conversas e brincadeiras, no interior ou exterior da casa. Frequentemente, era necessário realizar algumas tarefas ao fim da tarde, como ir buscar uma criança à escola ou ir às compras com as jovens – duas tarefas que eu gostava de desempenhar. Quando ia às compras com as jovens procurava trabalhar a sua gestão financeira, ou seja, estabelecer uma lista de compras e decidir aquilo que seria prioridade, e ir chamando a atenção para a comparação de preços entre marcas, bem como da quantia total com que iria ficando. O meu objetivo era incentivar as jovens a não gastarem a sua semana toda, poupando para outras necessidades e interesses. Ainda antes do jantar, por vezes, ajuda as jovens com os seus trabalhos de casa ou projetos escolares. Para além do apoio na planificação e realização do trabalho, procurava ainda ajudar na gestão das suas emoções, nomeadamente a saber lidar com a pressão, e de tempo.

O dia fecha com o jantar, servido entre as 19h e 20h. Geralmente o jantar é a refeição que tem mais adesão no Lar, visto que todas as jovens – salvo exceções – devem estar em casa às 19h. Depois do jantar, as jovens têm tempo livre até à ceia, às 22h. A ceia é a única refeição feita dentro do lar, na sala de refeições.

Uma vez descrita toda a rotina de um dia normal no Lar, e das minhas funções ao longo de todos os dias, realço alguns procedimentos e tarefas que aconteceram de forma pontual. Ainda dentro da sala dos educadores, realizei quase todos os procedimentos que fazem parte do trabalho de um educador, nomeadamente dar produtos de higiene e lembrar a jovem de assinar o papel correspondente em como o recebeu; dar e receber documentos de identificação e relembrar a jovem da assinatura do papel onde têm de ficar

registados; dar e receber módulos de viagens e assinar a receção; guardar e entregar os sacos de roupa lavada, bem como assinar a folha relativa a esse procedimento; retirar e colocar dinheiro do cofre e assinar a quantia; entre outros. Para auxiliar todos estes procedimentos, a sala dos educares está munida de folhas com procedimentos e dossiers com todas as folhas necessárias – tudo, a seu tempo, se mostrou vir a ser relevante e foi-se tornando familiar para mim.

Particpei ainda noutras atividades como o levantamento, arrumação e organização do armário dos materiais, vendo que tipo de materiais ainda poderiam ser utilizados e aqueles que já não estavam funcionais, bem como a sua organização em caixas devidamente identificadas. Acompanhei as jovens a tratarem de alguns assuntos pessoais como a emissão do passaporte, ou a realização de denúncias na esquadra.

Anexo XXXI - Nota de campo: As decorações natalícias

A primeira atividade que ficou à nossa responsabilidade foi a decoração do Lar segundo a quadra natalícia. O objetivo seria pensar em ideias que pudessem ser executadas com material simples, de forma a decorar a porta de entrada do Lar – dando assim as boas vindas a todas as pessoas – e todos os restantes espaços comuns, de forma a criar um espírito natalício que se vivencia em todas as casas, aproximando o Lar a um ambiente familiar. Confesso que fiquei muito entusiasmada com esta primeira tarefa porque, para mim, o Natal é das alturas mais especiais do ano. Assim sendo, fez-se uma primeira troca de ideias entre todos os elementos da equipa, que nos mostraram fotos do que havia sido realizado nos anos anteriores, e sugeriram a utilização e adaptação de alguns objetos já criados.

Apercebemo-nos que a decoração da porta era algo importante para a equipa educativa. Por este motivo, eu e a minha colega optámos por utilizar os materiais dos anos passados para enfeitar os espaços comuns da casa, mas achámos por bem dedicarmo-nos à inovação da decoração da porta. Após uma longa pesquisa e troca de ideias decidimos tentar construir uma árvore de Natal “rústica” – ideia que foi muito bem recebida. Tentámos utilizar materiais já existentes no Lar, de forma a não gastar recursos financeiros. Apesar de alguns contratemplos, a árvore de Natal ficou pronta e pendurada na porta, com um céu estrelado, neve e uma prenda à sua volta. O resultado (Anexo XIII) foi do agrado de todos.

Ao longo deste processo, procurámos contar com a participação das jovens, que não se mostraram muito disponíveis. Aceitámos este acontecimento com naturalidade

visto que ainda não tínhamos criado uma ligação sólida com elas e, portanto, a distância ainda marcava a nossa relação. No entanto, foram várias as jovens que se mostraram curiosas e se mantiveram por perto durante o processo de construção, dando-nos o seu *feedback* e brincando connosco. Creio que, apesar da pouca participação, esta atividade permitiu que começássemos a quebrar algumas barreiras. Respeitar as vontades e o espaço do outro faz parte de uma relação e de um processo educativo. A equipa de educadores mostrou-se sempre muito disponível para nos ajudar, consolidando a nossa relação.

Anexo XXXII - Nota de campo: “Obrigada!”

Ainda na quadra natalícia, outras atividades foram desenvolvidas. Foi realizado um cartaz de agradecimento aos funcionários de uma empresa que ofereceram várias prendas de natal para cada uma das jovens. Trocámos ideias entre todos e construámos o cartaz com a junção de todas as ideias e a colaboração de várias jovens, e até das crianças! Posso afirmar que foi, sem dúvida, a atividade em que conseguimos a participação de um maior número de jovens. Os materiais utilizados foram, uma vez mais, os que estavam disponíveis no lar, deixando ao critério das jovens a sua aplicação, e consequentemente, estimulando a sua criatividade e habilidade manual. Ao longo desta atividade, procurámos desempenhar um papel de orientadoras, ao invés de alguém que dita o que deve ser feito. Defendemos o ideal de que é essencial existir liberdade para que um processo educativo se torne envolvente. O resultado final demonstrou de uma forma “pura” o agradecimento das jovens para com estes funcionários.

Anexo XXXIII - Nota de campo: Sejam bem-vindas!

Realizámos cartazes de boas vindas às novas jovens acolhidas. Foram seis os novos acolhimentos ao longo do período de estágio e, portanto, seis os cartazes realizados por mim e pela minha colega de estágio. Para a realização de cada um dos cartazes precisávamos de saber o nome da jovem – para se tornar mais pessoal; e a sua idade, para tentarmos adequar a decoração do cartaz. Em todos estes processos, contámos com o contributo de várias jovens, elementos cruciais para a integração das novas jovens. Esta é uma forma de fazer com que as jovens recém-chegadas à casa se sintam bem-vindas e acarinhadas por todos.

Anexo XXXIV - Nota de campo: Acompanhamento à DGRSP

Algumas das jovens são acompanhadas na DGRSP, tendo de marcar presença obrigatória em reuniões mensais para que lhes seja proporcionado um acompanhamento pormenorizado e eficaz. Geralmente, para acompanhar as jovens nestas reuniões, é destacada a técnica correspondente, visto ser a pessoa que mais está atualizada acerca do processo da jovem, no que diz respeito a assuntos legais. Confesso que fiquei um pouco nervosa e me senti insegura relativamente ao desempenhar desta tarefa, pois era algo um pouco diferente das tarefas que havia realizado até então e carregava mais responsabilidade. No entanto, foi uma oportunidade para aprender e me desenvolver a nível pessoal e profissional.

O objetivo de quem acompanha a jovem é relatar os últimos acontecimentos da sua vida, quer sejam positivos ou negativos, nomeadamente em contexto de instituição e escola. Estando a jovem presente, procurei incentivá-la a ser ela a contar, questionando-a e preparando-a durante o caminho para o local. Nas reuniões em que estive presente, falou-se essencialmente dos comportamentos da jovem e da forma como esta estava inserida em contexto de Lar e escolar. Todas as situações, quer positivas, quer negativas devem ser expostas. Este facto pode, por vezes, deixar as jovens um pouco mais ansiosas com esta reunião por saberem que nem sempre têm relatos somente positivos a confessar e que isso poderá trazer consequências negativas ao seu futuro. Procurar desconstruir as situações menos positivas que aconteceram e levar as jovens a refletir sobre as suas atitudes e a forma como poderão expor o problema, consistiu tanto em uma aprendizagem para as jovens como para mim.

Nas reuniões, os representantes da DGRSP apresentam os documentos provenientes do tribunal, que ditam as principais áreas em que as jovens têm de trabalhar e mostrar diferenças nos seus comportamentos – Projeto de Educação Pessoal. É função do educador apresentar as principais ideias deste documento à sua equipa e procurarem soluções para ajudar as jovens. A DGRS procura ainda completar o trabalho individual com o apoio em grupo, através da dinamização de atividades com jovens na mesma situação, abordando temas específicos como o autocontrolo ou a gestão de emoções. A participação nas reuniões permitiu-me aprender mais acerca do sistema legal em que as crianças e jovens com comportamentos de risco estão inseridos, e perceber que tipo de expectativas e metas lhes são impostas, tendo adequado a minha atuação na mesma linha orientadora, de forma a contribuir para a minimização e prevenção do risco

No decorrer do período do estágio, a IKEA – empresa de venda de mobiliário e decoração para toda a casa – abriu candidaturas para um concurso. O diretor do Lar informou-se sobre o mesmo e passou-nos os detalhes, incutindo-nos a tarefa (a mim e à minha colega de estágio) de ter uma ideia e enviar a candidatura para o concurso.

O concurso “Criar Sorrisos 2019” é uma iniciativa da IKEA, aberta a todas as entidades, públicas ou privadas, IPSS’s ou Organizações Não Governamentais (ONG) que se situem num dos 5 concelhos que pertencem à área de influência da loja – Amadora, Cascais, Lisboa, Oeiras e Sintra. O procedimento é que qualquer uma destas entidades de cariz social, sem fins lucrativos, com necessidades relacionadas com mobiliário e decoração se candidatem e fiquem habilitadas a receber um donativo no valor de oito mil euros sob a forma de artigos de mobiliário e decoração IKEA.

O objetivo final é que a IKEA possa ajudar a criar melhores condições de vida para o público alvo da instituição vencedora, através da melhoria do espaço físico e consequentemente do bem-estar de todos os que lá habitam. “Criar sorrisos” é o *slogan* do projeto que quer tornar mais feliz a vida das crianças e jovens, dando-lhes a oportunidade de decorar os seus espaços pessoais e comuns e fazer de uma instituição um espaço funcional e confortável, a que possam chamar de “casa”.

A candidatura deveria ser enviada via e-mail e deveria explicitar um pouco do contexto da instituição, bem como os seus objetivos e motivo da candidatura. Seriam aceites qualquer tipo de ideias e modelos de candidatura, desde que explicitassem os fatores referidos. A etapa seguinte seria uma análise e avaliação das candidaturas por parte da IKEA e a divulgação da instituição vencedora.

Eu e a minha colega de estágio decidimos que teria mais impacto caso fossem as nossas jovens a escrever a candidatura, visto que ninguém melhor que elas para explicarem o porquê e o que gostariam de mudar dentro do Lar e o quão felizes ficariam. Assim sendo, algumas jovens escreveram uma carta à IKEA com esse mesmo objetivo. As jovens ficaram um pouco reticentes, mas algumas ofereceram-se para fazê-lo, desde que nós as pudéssemos ajudar com a escrita das mesmas, por questões de vocabulário e gramaticais. Assim duas jovens mães e uma outra jovem dedicaram-se a essa tarefa. Posso afirmar que fiquei muito contente com o resultado, nomeadamente com a forma como as mães jovens deixaram claro que queriam o melhor para os seus filhos e o prémio seria maioritariamente para eles.

Para além das cartas, decidimos tirar fotografias aos sorrisos de várias jovens (somente aos sorrisos, não pondo em risco a sua identidade), e fazer uma montagem para

ilustrar o *slogan* do projeto “Criar sorrisos”, afirmando que o prémio incentivaria as jovens a sorrir.

Este trabalho permitiu-me perceber quais os desejos das jovens, bem como a sua opinião relativamente ao espaço físico onde vivem. No geral as jovens estão descontentes com a mobília do seu quarto, existindo algumas camas ou guarda-fatos estragados. Relativamente aos espaços comuns, acham que alguns poderiam ser melhorados, nomeadamente a sala de convívio. Existiu a opinião consensual de que é necessário criar um espaço na casa para as crianças poderem brincar livremente, e esse foi um dos principais objetivos da candidatura. Gostei de trabalhar com as jovens, aproveitando para as ajudar a melhorar a sua escrita e a mostrar que têm capacidade para escrever, ter ideias e participar em projetos.

A instituição foi a vencedora do concurso e as jovens dirigiram-se à loja para escolherem o que querem para os seus quartos, estando muito felizes! Não poderia estar mais orgulhosa do trabalho conjunto que levámos a cabo e dos frutos que colhemos! Este prémio é sinónimo de que a cooperação entre todos é o caminho mais certo para o sucesso e para o bem-estar no Lar.

Anexo XXXVI - Nota de campo: Reuniões de equipa

As reuniões de equipa são convocadas pelo diretor e contam com a presença de todos os técnicos de ação educativa e das duas educadoras sociais. O seu objetivo é abrir um espaço durante tempo indeterminado para que possam ser abordados todos os assuntos que se sinta necessidade de abordar, nomeadamente procedimentos que não estejam a resultar e necessitem de novas soluções, problemas/elogios a alguma das jovens ou elementos da equipa, bem como fazer um balanço geral do que tem acontecido no Lar.

Infelizmente das três reuniões realizadas aquando o meu período estágio, apenas consegui assistir a uma. Como em todas as reuniões, existe sempre uma ata à qual tive acesso e consultei para me manter a par dos assuntos abordados, e eventuais alterações. Na primeira e terceira reunião, pediram-me a mim e à minha colega de estágio para “tomarmos conta” da casa, ou seja, foi-nos dado o voto de confiança de ficarmos nós as responsáveis por realizar todos os procedimentos que viessem a ser necessários durante as horas em que decorria a reunião. Esta decisão significou muito para mim, pois apercebi-me da confiança que o diretor e respetiva equipa sentiam no meu trabalho, e a perspetiva que estavam a ter sobre o meu desenvolvimento profissional. Realço que não

existiu qualquer tipo de problema durante esse tempo e todas as tarefas foram executadas com sucesso, aumentando a minha motivação e autoestima!

Marquei presença na segunda reunião, que começou com uma pequena reflexão incentivada pelo diretor, acerca dos objetivos do trabalho da equipa e da importância da sua atuação. O primeiro assunto disse respeito às falhas de comunicação entre a equipa, que se tinham vindo a acentuar ultimamente e poderiam pôr em causa a eficácia do seu trabalho. A equipa concordou e tentou esclarecer ou encontrar motivos e soluções para o sucedido, sentindo-se alguma tensão entre educadores – tensão esta que o diretor tentou desconstruir. De seguida, chegou a altura de fazer um balanço sobre os procedimentos adotados até então. chegou-se à conclusão de que o procedimento utilizado para administrar a medicação não estava a resultar da melhor forma, tendo-se encontrado uma nova solução que coloca a preparação da mesma ao encargo da educadora da saúde e não dos educadores. E ainda outro problema relacionado com o facto de as jovens não cumprirem o horário do pequeno almoço e depois tentarem que o educador abra uma exceção e permita que o tomem na sala de refeições ou na sala de convívio, procedimento este que é proibido; para evitar esta situação optou-se por não deixar qualquer tipo de loiça dentro do Lar, e tornar a copa inutilizável, passando a funcionar somente a da cozinha. Nem todos estiveram de acordo com estes dois procedimentos, mas a maioria optou por dar uma oportunidade. A terceira fase consiste num balanço acerca das jovens: de modo geral, apenas existia preocupação com uma das jovens que parecia estar a adotar comportamentos depressivos e de isolamento; o diretor alertou a equipa para esses mesmos comportamentos, pedindo-lhes mais atenção e acompanhamento para com a jovem.

A meu ver, as reuniões de equipa são uma estratégia que resulta e até deveria ser utilizada com maior regularidade visto que se trata de um contexto imprevisível, onde há sempre muito a acontecer e consequentemente, muito a decidir e refletir. Para além disso, existe uma tensão constante entre alguns dos elementos da equipa quando há procedimentos que não estão a resultar, tornando-se necessário falar sobre eles.

Anexo XXXVII - Nota de campo: Formações

Nos primeiros dias de estágio, quando ainda me estava a ambientar ao contexto e à equipa, avisaram-me de que iria decorrer uma formação para todos os elementos da Instituição. Esta iria ocorrer em duas semanas diferentes para que se pudesse dividir a equipa pela sua metade. Demonstrei interesse em participar porque, para além de

considerar que todas as formações são uma mais valia para o nosso percurso académico e profissional, seria um bom pontapé de partida para me integrar na equipa.

A formação contínua para todas as equipas é uma prática habitual no Parque Social – de 6 em 6 meses - tal como idealmente é defendido pela SS. A aposta na formação contínua dos colaboradores é uma mais valia para o seu desenvolvimento profissional e coesão entre a equipa, nomeadamente quando as formações incluem atividades e dinâmicas práticas. Permite ainda que todos os elementos estabeleçam contacto entre si e partilhem todos de uma cultura institucional comum.

A formação, com duração de 2 horas, foi dada por uma das responsáveis pelo Parque Social, e contava com uma média de 20 pessoas, entre as quais eu, a minha colega de estágio, alguns elementos da minha equipa, e uma das educadoras sociais. O tema da formação recaía sobre a identidade e organização da Fundação, ou seja, basicamente procurava explicar as suas estruturas e diversos equipamentos, bem como os ideais pelos quais se seguem. Este não poderia ter sido escolhido de forma mais adequada, nem numa altura mais certa, porque me permitiu perceber o contexto e organização da Fundação da qual eu faria parte durante os próximos meses, podendo atuar de forma mais coerente. A hierarquia, estrutura e organização da Fundação já foi explorada no início do presente capítulo.

A formadora chamou ainda a atenção para o peso que tem o contexto em que os elementos estão a atuar, e a forma como isso pode cansá-los. É necessário que exista uma comunicação e coesão entre a equipa – suporte da atuação-, sendo que, por vezes, o facto das equipas se estarem constantemente a renovar por se tornar um emprego de curta duração para alguns dos elementos, dificulta esta coesão.

No fim da formação, foi desenvolvida uma atividade em pequenos grupos. O objetivo seria precisamente trabalhar a comunicação e a coesão das equipas.